

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO MEDIADA
POR RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN
LECTORA LITERAL E INFERENCIAL

VIVIANA BENAVIDES VILLALOBOS
LINEYS PÉREZ CABALLERO
ERIKA VARGAS PÉREZ

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2016

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO MEDIADA
POR RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN
LECTORA LITERAL E INFERENCIAL

VIVIANA BENAVIDES VILLALOBOS
LINEYS PÉREZ CABALLERO
ERIKA VARGAS PÉREZ

Trabajo de investigación para optar el título de Magíster en Educación, con Énfasis en Medios

Directora
CARMEN RICARDO BARRETO

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DEL NORTE
INSTITUTO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Jurado Evaluador

Barranquilla 2016.

DEDICATORIAS

Al Padre Eterno por el regalo de la vida y por brindarnos la sabiduría y la fortaleza para llevar a cabo este proyecto.

A nuestros familiares por el tiempo, la comprensión y el apoyo en los momentos más difíciles de este proceso.

A nuestros jefes, amigos y compañeros, por su acompañamiento y su invaluable colaboración durante esta etapa.

A los estudiantes de la Institución Educativa Isabel de la Trinidad “ISATRI” por su disposición y sus significativos aportes al desarrollo de la investigación.

A nuestra tutora, Carmen Ricardo; por sus orientaciones y experiencia profesional.

Con mucho cariño,

VIVIANA BENAVIDES VILLALOBOS
LINEYS PÉREZ CABALLERO
ERIKA LISBETH VARGAS PÉREZ

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	5
1.1. TÍTULO	5
1.2. JUSTIFICACIÓN	5
CAPÍTULO 2	10
2.1. MARCO TEÓRICO.....	10
2.2. EDUCACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA.....	10
2.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	14
2.4. TIC Y EDUCACIÓN.....	19
2.4.1. CUADERNIA: UNA HERRAMIENTA PARA CREAR CUADERNOS DIGITALES ...	31
2.5. MEDIACIÓN TIC	33
2.6. COMPRENSIÓN LECTORA	39
2.7. NIVELES DE LECTURA	43
2.8. APRENDIZAJES BÁSICOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO.....	46
2.9. UNIDAD DIDÁCTICA.....	50
2.10. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	53
CAPÍTULO 3	59
3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	59
3.2. PREGUNTA PROBLEMA	63
3.2.1. PREGUNTAS ORIENTADORAS	63
3.3. OBJETIVOS	63
3.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	63
3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	63

CAPÍTULO 4.....	65
4.1. METODOLOGÍA	65
4.1.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	65
4.1.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	66
4.1.3. PARTICIPANTES	68
4.1.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	69
4.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	82
4.2.1. FASE DE DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	86
4.2.2. FASE DE DIAGNÓSTICO	87
4.2.3. FASE DE DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	89
4.2.4. FASE DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	107
4.2.5. FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN	115
4.3. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: PROCESO DE TRIANGULACIÓN	116
CAPÍTULO 5.....	123
5.1. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	123
5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE DIAGNÓSTICO	124
5.2.1. RESULTADO GLOBAL DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO.....	124
5.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE DISEÑO	132
5.3.1. ANÁLISIS DE ENTREVISTA POR CATEGORÍA	132
5.3.3. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS	145
CAPÍTULO 6.....	164
CAPÍTULO 7.....	172
CAPÍTULO 8.....	175
8.1. REFERENCIAS.....	175

ANEXOS	188
--------------	-----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones e indicadores de Práctica Pedagógica..	17
Tabla 2: Registro de técnicas e instrumentos.....	74
Tabla 3: Estructura del Cuestionario Actividad Diagnóstica.....	76
Tabla 4: Documentación Situacional.....	79
Tabla 5: Cronograma de actividades por fases.	84
Tabla 6: Plantilla de Unidad Didáctica..	90
Tabla 7: Rubrica de valoración de Unidades Didácticas,	114
Tabla 8: Matriz de Categorías.....	119
Tabla 9: Infraestructura Tecnológica.	127
Tabla 10: Análisis de la Práctica Pedagógica.	142
Tabla 11: Análisis de la triangulación de la información.	153

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estándares de Lenguaje de Cuarto a Quinto.	48
Figura 2: Modelo de Aprendizaje Significativo.....	56

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1.	108
Ilustración 2.	108
Ilustración 3	109
Ilustración 4	109
Ilustración 5	110
Ilustración 6.	110
Ilustración 7	111
Ilustración 8	111
Ilustración 9.	112
Ilustración 10.	112
Ilustración 11.	113
Ilustración 12	113

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Resultado global de actividad diagnóstica.....	125
Gráfica 2: Resultados del cuestionario de actividad diagnóstica Pretest.....	125
Gráfica 3: Resultados Pruebas Saber en el área de Lenguaje año 2012.	128
Gráfica 4: Análisis comparativo del Cuestionario de Prueba Diagnóstica (Pretest y Postest). ..	144

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Modelo pedagógico Institución Educativa Isabel de la Trinidad.....	188
Anexo 2: Cuestionario de prueba diagnóstica.	193
Anexo 3: Resultados del cuestionario diagnóstico aplicado antes de la implementación de la propuesta didáctica.....	212
Anexo 4: Rúbrica de evaluación de Unidades Didácticas.	214
Anexo 5: Guía de Entrevista.....	215
Anexo 6: Resultados De Entrevista Sobre Percepciones Alrededor De Practica Pedagógica, Mediación Tic Y Comprensión Lectora De Los Estudiantes De Quinto Grado De La Institución Educativa Isabel De La Trinidad	216
Anexo 7: Guía para Grupo Focal.....	219
Anexo 8: Resultados De Grupo Focal Sobre Percepciones Alrededor De Practica Pedagógica, Mediación Tic Y Comprensión Lectora De Los Estudiantes De Quinto Grado De La Institución Educativa Isabel De La Trinidad	220

RESUMEN

El uso de recursos educativos digitales como mediadores en el proceso de comprensión literal e inferencial en estudiantes de Quinto grado de Básica Primaria, fue abordado a través de una investigación de corte cualitativo, cuyo diseño específico corresponde a un estudio de caso. Se emplearon técnicas como la observación, la entrevista, grupo focal, así como también análisis documental. Estas técnicas se apoyaron en instrumentos como cuestionario de diagnóstico, guía de entrevista y registro documental de actividades, los cuales permitieron recolectar información valiosa en torno a las opiniones que poseen los niños y niñas en cuanto al proceso lector; y determinar las posibles relaciones entre la práctica pedagógica mediada por recursos educativos digitales y la comprensión lectora de los estudiantes. A partir del análisis de los datos recogidos se puede concluir que el uso de recursos educativos digitales enriquece y potencia en los alumnos competencias comunicativas, tecnológicas básicas y fortalece el proceso de comprensión lectora. De igual manera, el uso de la TIC como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje genera en los estudiantes mayor confianza en sí mismos, mejora el nivel de motivación frente a las actividades escolares, posibilitando aprendizajes significativos y más duraderos.

Palabras claves:

Práctica pedagógica, comprensión lectora, mediación, TIC, cuadernos digitales.

ABSTRACT

The use of digital educational resources as mediators in the process of literal and inferential comprehension in fifth grade of elementary school was approached through a qualitative research, whose specific design corresponds to a case study. Techniques as observation, interviews, focus groups, as well as documentary analysis were used. Data collection instruments such as: diagnostic questionnaire, interview guide and documentary record of activities allowed to collect valuable information about the opinions that have children as the reading process; and determining the relationship between teaching practice mediated by digital educational resources and reading comprehension of students. From the analysis of the data collected it can be concluded that the use of digital educational resources promotes and enriches student communication skills, basic technology and strengthens the process of reading comprehension. Similarly, the use of ICT as a mediator in the teaching-learning process in students generated more confidence, improve the level of motivation in school activities, enabling significant and durable learning.

Key Words:

Pedagogical practice, reading comprehension, mediation, ICT, digital notebooks.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación se caracterizó la Práctica Pedagógica de los estudiantes de Quinto Grado mediada por Recursos Educativos Digitales para promover la Comprensión Lectora Literal e Inferencial en una Institución Educativa del departamento del Magdalena.

El informe está estructurado en 8 capítulos. En el capítulo 1 se expone el título del proyecto de investigación, así como la justificación; en la que el lector tiene la posibilidad de conocer las motivaciones que tuvieron las investigadoras para realizar el estudio. Una de las razones que dieron origen al proceso investigativo es la concepción de que la habilidad para comprender textos es fundamental no sólo para la vida escolar sino también para desenvolverse en forma competente y dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual. De igual manera, a través de la práctica de aula y de la revisión de resultados en pruebas externas e internas se ha podido evidenciar los bajos desempeños que presentan los estudiantes en Comprensión Lectora, lo que se generaliza a otras áreas del saber.

Es por ello, que con la presente investigación se espera hacer un aporte significativo en el contexto educativo, en la medida que se ofrece a los posibles lectores unas conclusiones que son el fruto del análisis de los resultados a partir de la intervención en aula, donde se utilizó un Recurso Educativo Digital para recrear Unidades Didácticas que permitieran abordar varios tipos de textos y alrededor de ellos plantear unas acciones que dieran cuenta de la comprensión de los mismos a través de diversas actividades.

En el capítulo 2, denominado Marco teórico, se despliegan las categorías que iluminan la presente investigación. Entre ellas se destacan el concepto de calidad educativa, donde se hace énfasis en el ideal que como país se tiene al hablar de educación de calidad. En este mismo sentido, se presentan algunos referentes utilizados en el país al momento de caracterizar el estado en que se encuentra la educación a nivel nacional. De igual forma, en el capítulo en mención, se hace un recorrido sobre Comprensión Lectora, los elementos presentes en ella y se referencian algunas investigaciones en las cuales se han integrado recursos TIC para promover o mejorar los niveles de comprensión en distintos grados de escolaridad. Finalmente, pero no menos importante, se desarrolla la categoría Educación y TIC, en la que se exponen algunas definiciones que se han dado a lo largo de los últimos años en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En ese orden de ideas, también se establece la relación entre TIC y el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cómo los Recursos Educativos Digitales pueden mediar los procesos que en la escuela se desarrollan.

Siguiendo la tónica de exposición de la estructura del presente trabajo, se encuentra el Capítulo 3, capítulo en el que las investigadoras socializan el planteamiento del problema y se hace una radiografía de la situación lectora en el país, teniendo como referentes los resultados en pruebas como Saber y PISA. Así mismo, al plantear el problema de investigación se muestran las preguntas que se derivaron al realizar el análisis de los resultados consultados, preguntas que se constituyen en los interrogantes a responder a lo largo del estudio.

En el capítulo 3 también se despliegan los objetivos de la investigación, presentando inicialmente el objetivo general, encaminado a caracterizar la Práctica Pedagógica de los

estudiantes de Quinto Grado mediada por Recursos Educativos Digitales para promover la Comprensión Lectora Literal e Inferencial. Seguidamente, están los objetivos específicos, éstos pretenden ser el camino a seguir para alcanzar la meta trazada. Los objetivos específicos apuntan básicamente a diagnosticar el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes de Quinto grado de una escuela rural del municipio de Ciénaga, para luego diseñar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales que permita fortalecer los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial, implementarlas como parte de la intervención en aula y finalmente determinar las posibles relaciones entre la Práctica Pedagógica mediada por Recursos Educativos Digitales y la Comprensión Lectora de los estudiantes.

En el Cuarto Capítulo, se halla la metodología de investigación. El enfoque seleccionado fue el cualitativo, dado a que este tipo de enfoque tiene un carácter social y está orientado hacia la comprensión de los fenómenos de la realidad educativa, lo cual está en sintonía con lo esperado por el equipo investigador. En cuanto al diseño, se despliega sobre la base de un estudio de casos, que consiste en interpretar las características propias de un caso en particular para comprender su actuación de acuerdo al contexto que lo enmarca.

Durante la investigación se utilizaron técnicas como la observación, la entrevista, grupo focal, así como también análisis documental. Estas técnicas se apoyaron en instrumentos como cuestionario de diagnóstico, guía de entrevista y registro documental de actividades, los cuales permitieron recolectar información valiosa en torno a las opiniones que poseen los niños y niñas en cuanto al proceso lector; y determinar las posibles relaciones entre la Práctica Pedagógica mediada por Recursos Educativos Digitales y la Comprensión Lectora de los estudiantes.

El presente estudio investigativo se realizó en cinco etapas; la primera de estas etapas fue denominada Fase de Definición del Problema, la segunda fase, Fase de diagnóstico: Durante ésta se realizó un análisis de las características del contexto escolar objeto de la investigación; la tercera fase correspondió al diseño de la propuesta de intervención: En esta etapa se seleccionó el recurso educativo y se hizo el diseño de las Unidades Didácticas ; la cuarta fase fue la de implementación de la propuesta: Es en esta etapa donde se trabajó con los estudiantes la propuesta pedagógica y se recolectó información necesaria para este estudio; y la quinta fase fue la evaluación y reflexión: En esta fase se llevó a cabo un análisis reflexivo de la información recolectada y se determinaron las conclusiones del estudio.

En el capítulo 5 se desarrolla la interpretación y análisis de los datos recogidos. A partir del análisis de los datos recogidos se puede concluir que el uso de Recursos Educativos Digitales enriquece y potencia en los alumnos competencias comunicativas, tecnológicas básicas y fortalece el proceso de Comprensión Lectora. De igual manera, el uso de las TIC como mediadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje genera en los estudiantes mayor confianza en sí mismos, mejora el nivel de motivación frente a las actividades escolares, posibilitando aprendizajes significativos y más duraderos. Por último, en los capítulos 6 y 7 se abordan las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

Un capítulo final denominado Capítulo 8, el cual contiene las referencias bibliográficas, consultadas durante el desarrollo del proceso investigativo.

CAPÍTULO 1

1.1. TÍTULO

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO MEDIADA POR RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL E INFERENCIAL

1.2. JUSTIFICACIÓN

La habilidad para comprender textos es fundamental no sólo para la vida escolar sino también para desenvolverse en forma competente y dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual. A nivel internacional se han venido desarrollando y aplicando evaluaciones que permiten conocer el nivel de los niños en diferentes áreas del conocimiento. En relación con la competencia lectora, la prueba PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) que corresponde al Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora, llevada a cabo en Colombia en los años 2001 y 2011, arrojó resultados poco alentadores para nuestro país. En el informe presentado por el (ICFES, 2012), según PIRLS, en la prueba aplicada en 2011, Colombia se encuentra en el grupo de naciones con promedios por debajo de la media, lo que nos deja ubicados entre los 10 países con desempeño más bajo. Asimismo, según informe de la Universidad del Norte (Said y Valencia, 2014), los resultados de la prueba Saber aplicada a nivel nacional en el 2013, más del 60% de los niños y jóvenes tiene dificultades para responder preguntas de bajo nivel de complejidad. Lo anterior, proporciona información valiosa para conocer la situación lectora de los estudiantes de educación primaria y de este modo crear

políticas educativas que contribuyan de manera significativa al mejoramiento de la calidad en la educación.

Según Pirls (2011) “La lectura hace que los estudiantes logren mayor conocimiento no solo en los temas escolares sino también en temas relevantes para la vida diaria y la sociedad” (p.9), por esta razón, es imperativo desarrollar y fortalecer desde la escuela los procesos implícitos en esta competencia, a través de acciones pedagógicas diseñadas a partir de las necesidades específicas de los estudiantes”.

Así mismo, en los últimos años se han venido realizando investigaciones, en torno al uso de las TIC en ambientes escolares. Estas no solo representan un apoyo importante al momento de dinamizar las actividades de aula, sino que también se constituyen en mediadoras en el triángulo interactivo – alumnos, profesor, contenidos. Finalmente, es pertinente señalar que a través de la utilización de diversos Recursos Educativos Digitales se pueden desarrollar y fortalecer procesos como la Comprensión Lectora, estableciéndose así, nuevas dinámicas en el aula de clase.

En relación con lo anteriormente expuesto, puede decirse que este proyecto es relevante porque se propone enfrentar el reto de fortalecer los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial en los niños a través de la implementación de Cuadernos Digitales como estrategia de mediación del proceso de enseñanza - aprendizaje y de esta manera contribuir al alcance de las metas propuestas por parte del MEN, que apuntan a que el estudiante logre ser competente en las diversas situaciones y exigencias de la vida moderna.

En la actualidad, Marqués (2006) afirma que:

Las TIC pueden aplicarse al proceso educativo y mejorarlo, ya que éstas proporcionan una inmensa fuente de información, material didáctico y son un instrumento de productividad para realizar trabajos. Para poder integrarlas a la escuela como herramientas que faciliten el aprendizaje, reduzcan el fracaso escolar y sean agente de innovación y desarrollo social. (p.7).

El desarrollo tecnológico ha traído consigo una serie de exigencias en todos los ámbitos donde se desenvuelve el ser humano y por supuesto la escuela actual se ve en la necesidad de integrarla en los procesos pedagógicos; por tal motivo el gran reto está en utilizar las TIC de la manera más efectiva en el campo educativo. La implementación de las TIC en el aula lleva a que el estudiante ocupe un lugar más activo y reflexivo en su aprendizaje. Por lo anterior, el docente está llamado a realizar un proceso de reflexión e innovación de sus Prácticas Pedagógicas, que le permitan mediar eficazmente los procesos de aprendizaje de sus alumnos. En consecuencia, es necesario integrar las TIC con el proceso de lectura para que los estudiantes alcancen altas competencias y puedan utilizar la información brindada por cada texto para participar activamente en la sociedad.

El proyecto de investigación titulado PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO MEDIADA POR RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA LITERAL E INFERENCIAL es pertinente porque guarda estrecha relación con el Énfasis en Medios de la Maestría en Educación, ya que a través de este estudio, las investigadoras buscan hacer un aporte a la educación procurando el mejoramiento de la calidad educativa de establecimientos

educativos ubicados en áreas rurales donde por condiciones del entorno es más complicado el acceso a redes de conectividad que permitan utilizar los recursos tecnológicos como mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se busca empezar a cerrar brechas de inequidad, donde los estudiantes que se encuentren en este contexto puedan tener acceso a la tecnología y acercarse al mundo que se teje lejos de su realidad.

Es de suma importancia generar oportunidades que cubran las necesidades, intereses, aptitudes y capacidades de los estudiantes con una acción pedagógica que estimule y desarrolle la lectura y la comprensión logrando de esta manera una formación integral en los educandos al promover la construcción de conocimientos en la diversidad y en la interdisciplinariedad adquiriendo simultáneamente competencias tecnológicas que sirven de apoyo para la adquisición de nuevos saberes en todas las áreas del aprendizaje, ya que las TIC brindan la posibilidad de acceder a la sociedad del conocimiento y permite que los individuos se relacionen entre sí.

Este proyecto es viable porque cuenta con el apoyo de la I.E. Isabel de la Trinidad Sede La Candelaria, el talento humano de los miembros de la comunidad educativa y la infraestructura tecnológica para su puesta en marcha. De igual manera, se encuentra orientado de acuerdo a la propuesta del MEN que busca fortalecer la formación básica que requieren los niños y jóvenes, así como la forma de enseñar y de aprender.

Mejorar la calidad de la educación no sólo es una necesidad sino que representa una de las metas más urgentes a alcanzar por parte de los países en vía de desarrollo como Colombia, si aspiran a insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

CAPÍTULO 2

2.1. MARCO TEÓRICO

2.2. EDUCACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA.

Para discutir el tema de desarrollo humano es imprescindible hablar de educación. En el informe realizado en Colombia sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio, por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2005), la educación se define como “uno de los instrumentos más importantes con que cuentan los países para reducir la pobreza y la inequidad, sentar las bases del crecimiento económico sustentable, construir sociedades democráticas y economías dinámicas y globalmente competitivas” (p. 63). A través de esta se busca preparar al estudiante para que se convierta en agente transformador de la realidad que lo rodea, incentivando el desarrollo de la dimensión axiológica, las aptitudes personales, el fomento del sentido crítico, lo que finalmente le permitirá al individuo participar eficazmente en el proceso de construcción social.

La educación es la oportunidad que tienen los países para el avance del desarrollo económico y la formación integral de sus individuos. En la actualidad, la sociedad ha tomado conciencia de la importancia que representa que cada uno de sus miembros pueda acceder a la sociedad del conocimiento. En el año 2000, la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, estableció una serie de objetivos con metas cuantificables, que apuntan a combatir grandes problemáticas que afectan a nuestra sociedad. Uno de estos objetivos hace énfasis en la educación:

“Velar para que en el 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria y para que tanto las niñas como los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la enseñanza”. (ONU, 2000. p.5).

La educación además de incidir en el desarrollo pleno de los individuos también influye directamente en el mejoramiento de su calidad de vida, brindando las mismas oportunidades de bienestar y participación en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva, progresista y eficiente. Es considerada un derecho fundamental tal como lo expresa el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria” (ONU, 1948 p.4).

En nuestro país existen algunos documentos que se constituyen en referentes de calidad educativa, ya que orientan el diseño del currículo, los planes de estudio, los proyectos escolares y el proceso de enseñanza que se ofrece en las escuelas. Entre estos referentes se encuentran los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, orientaciones pedagógicas generales y el diagnóstico de competencias básicas en transición.

Los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998) constituyen un marco de referencia para los Estándares Básicos de Calidad; desde allí se han generado elementos estructurales del currículo que orientan la organización de los ejes de los estándares con un enfoque de competencias y desempeños de los estudiantes.

Partiendo de la definición que hace el Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998):

Los lineamientos buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales. Los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos. (p.12).

Otro de los referentes de calidad en nuestro país son los Estándares Básicos de Competencia, definidos por el MEN (2006), como un criterio claro y de dominio público que permite valorar si la formación de un estudiante cumple con las expectativas sociales y nacionales de calidad en su educación. Expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en su paso por la educación básica y media.

Los estándares promueven:

- Equidad e igualdad de oportunidades. Todos aprendan independientemente de su condición social, económica y cultural.
- Socialización de la educación. Estándares conocidos por toda la sociedad.
- Calidad. Alcanzar objetivos y fines de la educación.

Los estándares establecen prioridades de aprendizaje que todo el sistema se compromete a lograr, pero no desmerece la posibilidad de que cada escuela y cada docente enriquezca el currículo de acuerdo a las características y necesidades propias de su población.

Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo. (MEN, 2006, p.9).

En Colombia, uno de los indicadores empleados para medir la calidad en educación y a partir de los resultados encontrados implementar políticas educativas, lo constituyen los resultados de pruebas estandarizadas como la Prueba Saber. Este tipo de prueba busca medir el nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes durante un ciclo de su formación académica al finalizar este.

A partir del año 2012, el Ministerio de Educación Nacional definió la aplicación anual de Pruebas Saber en los grados 3°, 5° y 9° de todos los establecimientos educativos del país, con el objetivo de complementar la prueba que se hace al finalizar los estudios secundarios en el país, pero también como una forma de llevar registros sistemáticos que permitan ir midiendo los avances que obtienen los alumnos a lo largo de su permanencia en la escuela en lo que se refiere al desarrollo de sus competencias. Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento (ICFES, 2001, p. 13). Particularmente, las escuelas cuentan con datos claros para redireccionar el currículo e implementar estrategias que busquen la superación de las debilidades encontradas.

En el contexto de la prueba Saber, competencia se define como:

Un Saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y de sus implicaciones éticas, sociales económicas y políticas” (MEN, 2006 p.12).

En ese sentido, se requiere que desde la escuela se abran los espacios y se oriente la enseñanza bajo el objetivo de aprender a aprender y no el de acumular conocimientos de una manera desarticulada y sin aplicabilidad.

Cabe señalar que la prueba Saber en el área de Lenguaje evalúa la competencia comunicativa-lectora y la competencia comunicativa- escritora. Además, establece unas categorías que permiten identificar los avances en los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

2.3. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Se entiende por pedagogía aquel acto reflexivo de la educación que se lleva a cabo de manera continua y gradual sobre el quehacer cotidiano en torno a lo que vivencia cada uno de los actores inmersos en el proceso educativo y en el contexto en el que se desarrolla.

“En el campo de la pedagogía, la práctica se da en la relación e interrelación de maestro y estudiantes entre sí y con sus compañeros, así como con la realidad social en la que se desenvuelven; esta interrelación en el escenario del aula permite reconstruir desde la acción

dialéctica la práctica para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje”. (Chamorro, González y Gómez 2008. p.28).

Asimismo Ordóñez (2004) entiende la pedagogía como:

Una disciplina que se mueve entre la teoría y la práctica, y que debe valerse de la primera para crear formas de mejorar la efectividad de la segunda en el aprendizaje de las personas, por medio de la experiencia y la investigación, de cualquier naturaleza que ésta sea. (p.7)

Desde este punto de vista la pedagogía orienta la práctica consciente y reflexiva teniendo en cuenta la particularidad de los agentes involucrados en el ámbito educativo con miras al mejoramiento continuo del proceso de enseñanza - aprendizaje.

En las políticas de calidad establecidas desde el MEN (2010) los docentes adquieren un papel protagónico en los programas estratégicos de mejoramiento así, desde las políticas del gobierno se ha comprendido la necesidad de “brindar herramientas a los educadores que les permitan mejorar sus prácticas pedagógicas y lograr ambientes que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes”(p.30). Igualmente:

Sobre ellos recaen muchas miradas que intentan desentrañar con la mayor exactitud posible qué hacen los profesores, cómo lo hacen y cómo sus prácticas se relacionan con los desafíos que le plantea la sociedad a la escuela y las demandas específicas de cambio que le formulen las autoridades. (Navarro, 2005 p.6).

En todo momento la Práctica Pedagógica, se constituye en un sistema de reflexión, crítica, confrontación, validación, de construcción y retroalimentación de saberes, siendo así, la misma fue erigida como fuente mediadora del desarrollo de una educación de calidad que forma

para la vida, hacia la mentalidad exitosa, a la capacidad de trabajo con entrega, en la expresión lúdico-creativa con espíritu investigativo y en el acompañamiento con sentido de pertenencia a los educandos desde su entorno natural y cultural. (Vargas, 2002 p.3).

Mojica (2010) plantea que en relación a los objetivos específicos de la Práctica Pedagógica investigativa se encuentran:

Planear, ejecutar y evaluar los procesos pedagógicos investigativos pertinentes, comprender los tejidos de las problemáticas culturales y de aprendizaje tanto en el aula como en la comunidad; explicar la práctica pedagógica a partir de enfoques epistemológicos, pedagógicos e investigativos teórico-conceptuales; y comprender la didáctica como proceso crítico y creativo que debe tener en cuenta intereses, necesidades, y conocimientos de los estudiantes de acuerdo a las exigencias del contexto (p. 29).

En ese orden de ideas, las investigadoras se identifican con el planteamiento de Agirre (2013 p. 23 – 25), quien en conjunto con un grupo de docentes desarrollan una propuesta para mejorar sus prácticas. Ellos distribuyen y organizan los ámbitos de trabajo ligados a la Práctica Pedagógica en cuatro dimensiones:

- Programación
- Diversidad
- Actividades en el aula
- Evaluación

También definieron los indicadores para cada una de las dimensiones antes mencionadas tal y como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1: Dimensiones e indicadores de práctica pedagógica. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

DIMENSIONES	INDICADORES
Programación	<ul style="list-style-type: none"> - A quién va dirigida. - Establecer de antemano los objetivos. - Analizar en profundidad los recursos y seleccionarlos en base a su idoneidad. - Definir cuáles han de ser los aspectos fundamentales de este trabajo para después poderlos evaluar. - Llegar a un acuerdo con mis paralelos y con los que se encuentran en el curso anterior. - Explicitar qué se va a trabajar además de los mínimos. - Valorar qué aspectos hay que tener en cuenta en esta materia. - Tener en cuenta los acuerdos con los compañeros de seminario. - Tener en cuenta la distribución y secuenciación de contenidos (plan de mejora
Diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - He adaptado la programación a las características y necesidades de los alumnos y alumnas. - En base a los diferentes perfiles de alumnos y alumnas, organizo ayudas entre iguales en el grupo. Fortalecer los grupos interactivos y la interactividad. - ¿Qué entendemos al hablar de pluralidad? Qué debemos avanzar respetando el ritmo de cada uno. Que todos pueden aprender de todo y en diferentes situaciones, cualquiera puede ser ejemplo a seguir, no sólo el profesor o la profesora. Que debemos partir de la motivación de cada cual.
Actividades de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Diversas, amplias, de largo recorrido, obligan a pensar, permiten utilizar recursos diferentes, dan opción a sistematizar diversos trabajos. - Se conoce la finalidad de la actividad, se explica el objetivo, impulsan la participación del alumnado y la coevaluación, provocan la crítica constructiva.

	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del tiempo en la clase; reparto entre alumnos y profesores. - Diversas organizaciones del alumnado: individual, por parejas, en grupos
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizo diferentes pruebas de evaluación (exámenes, trabajos individuales, trabajos colectivos, exposiciones orales...) - Utilizo diversos instrumentos de registro (notas en el cuaderno del profesor: actividades bien o mal hechas, aportaciones, competencias básicas, etc). - Como tutora, registro la información de las reuniones con las familias, sobre todo las posteriores a cada evaluación).

En consecuencia con lo expuesto anteriormente, el presente trabajo de investigación está direccionado hacia la planeación, ejecución y evaluación de una Propuesta Pedagógica diseñada con base en la necesidades de los estudiantes de grado Quinto y del contexto institucional, la cual busca integrar los Recursos Educativos Digitales como estrategia para promover el proceso de Comprensión Lectora en sus niveles Literal e Inferencial, , cuyos indicadores se relacionan a continuación:

PLANEACIÓN:

He adaptado la programación a las características y necesidades de los alumnos y alumnas.

- Establecer de antemano los objetivos.
- Analizar en profundidad los recursos y seleccionarlos en base a su idoneidad.
- Definir cuáles han de ser los aspectos fundamentales de este trabajo para después poderlos evaluar.

IMPLEMENTACIÓN:

- Actividades de aula diversas, amplias, de largo recorrido, obligan a pensar, permiten utilizar recursos diferentes.
- Se conoce la finalidad de la actividad, se explica el objetivo, impulsan la participación del alumnado.

EVALUACIÓN:

- Utilizo diversos instrumentos de registro (rúbricas de evaluación, aportaciones, competencias básicas, etc).

2.4. TIC Y EDUCACIÓN

Las TIC son un recurso valioso para mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se dará inicio a esta revisión teórica sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación, partiendo de los conceptos que se tienen de éstas, así como las reflexiones que han dado lugar a partir de las distintas significaciones que han manifestado algunos estudiosos en el tema.

Las TIC se han definido de distintas maneras dependiendo de la época en que ocurre su presentación, así como también el contexto en el que se estén empleando.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo (Carneiro, Toscano y Díaz, 2009 p.14). Con esta frase del profesor titular de la Universidad Católica Portuguesa se da inicio

a este recorrido teórico que busca presentar las distintas posturas e ideas que han surgido alrededor de las Tics, especialmente en el campo educativo.

Sin duda alguna, las TIC llegaron a la vida de las personas para quedarse y propiciar cambios en las maneras de comunicarse, trabajar, producir conocimiento, hacer negocios, entre otras actividades. Además de esto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han llegado al campo educativo para mediar entre los aprendices y el objeto de conocimiento.

Pero, qué son las TIC? Es pertinente conocer algunas conceptualizaciones que se han hecho de ellas y exponer cuál es la que responde al contexto de la presente investigación.

Guillermo Sunkel (2009), afirma que:

Las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) pueden entenderse como las herramientas y procesos para acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos. Estos incluyen hardware, software y telecomunicaciones en la forma de computadores y programas tales como aplicaciones multimedia y sistemas de bases de datos. (p.30)

Cabero (citado por Castro, Guzmán y Casado, 2007) retoma algunas de las conceptualizaciones que se han hecho de las TIC a lo largo de los últimos años:

Gilbert y otros hacen referencia al “conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información”. Por su parte, Bartolomé señala que se refiere a los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones En esta misma línea en el diccionario de Santillana de

Tecnología Educativa, las definen como los “últimos desarrollos de la tecnología de la información que en nuestros días se caracterizan por su constante innovación.” Castells y otros indican que “comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información”. Y por último el concepto publicado en la revista “Cultura y Nuevas Tecnologías” de la Exposición Procesos, que lo define como “... nuevos soportes y canales para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales.”

García–Valcárcel (1998) señala que “son todos aquellos medios que surgen a raíz del desarrollo de la microelectrónica, fundamentalmente los sistemas de video, informática y telecomunicaciones.” (p. 214).

Gerstein (citado por Reboloso, 2000) afirma que “Son medios colectivos para reunir, almacenar, procesar y recuperar información electrónicamente así como el control de toda especie de aparatos de uso cotidiano hasta las fábricas automatizadas.”

En la presente investigación se tendrá en cuenta lo expresado por Sunkel (2009) cuando éste afirma que las TIC pueden ser entendidas como herramientas y procesos para acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos. Así mismo, se considera de gran valor lo dicho por Carneiro et al. (2009) en lo que se refiere a que las TIC son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo. En ese orden de ideas, se considera que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han posibilitado grandes cambios en los tiempos recientes, convirtiéndose en aliadas de primera mano para cualificar procesos, acortar distancias, acceder a

gran cantidad de información en tiempo real, así como servir de medio para la innovación en distintos campos, entre ellos, el campo educativo.

Resulta pertinente resaltar las características que poseen las TIC, pese a que éstas son tan variadas como las mismas conceptualizaciones que se tienen de ellas, es posible identificar unas particularidades tomando como base lo expuesto por algunos autores.

Kustcher y St. Pierre (2001) consideran que las TIC tienen como características principales las siguientes:

- La potencia que permiten los aparatos al trabajar con una gran cantidad de diferente información y de forma simultánea.
- La miniaturización de los componentes de los aparatos, lo que los vuelve más compactos y portátiles.
- Y la presencia de la fibra óptica como medio ultra rápido de transporte de la información en más y más redes así como también la comunicación inalámbrica entre los equipos digitalizados. (p. 31).

Por otra parte, Castells y otros, Gilbert y otros, y Cebrián Herreros, (citados por Cabero 1996) señalan que las características de las TIC son:

- Inmaterialidad: su materia prima es la información en cuanto a su generación y procesamiento, así se permite el acceso de grandes masas de datos en cortos períodos de tiempo, presentándola por diferentes tipos de códigos lingüísticos y su transmisión a lugares lejanos.
- Interactividad: permite una relación sujeto-máquina adaptada a las características de los usuarios.

- Instantaneidad: facilita que se rompan las barreras temporales y espaciales de las naciones y las culturas.
- Innovación: persigue la mejora, el cambio y la superación cualitativa y cuantitativa de sus predecesoras, elevando los parámetros de calidad en imagen y sonido.
- Digitalización de la imagen y sonido: lo que facilita su manipulación y distribución con parámetros más elevados de calidad y a costos menores de distribución, centrada más en los procesos que en los productos.
- Automatización e interconexión: pueden funcionar independientemente, su combinación permite ampliar sus posibilidades así como su alcance.
- Diversidad: las tecnologías que giran en torno a algunas de las características anteriormente señaladas y por la diversidad de funciones que pueden desempeñar.

Las características antes mencionadas corresponden a distintas Tecnologías de la Información y la Comunicación; éstas, independiente del uso y especificaciones propias del recurso o aparato tecnológico comparten varias de las características expuestas con anterioridad.

En tiempos de globalización las TIC se convierten en un recurso importante para trabajar diferentes procesos en la escuela, dado que los niños, niñas y jóvenes se muestran interesados en su uso, por tanto, los niveles de motivación parecerían ir en aumento al incluir recursos novedosos en la clase.

Así mismo, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013) que las Tics pueden aportar significativamente para dar cumplimiento a lo expresado por la UNESCO en lo que se refiere a los pilares de la educación, los cuales son aprender a conocer,

aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Veamos cómo se concibe la incorporación de las Tics para el fortalecimiento de estos pilares:

Aprender a conocer: las TIC como medio de información, de acceso al conocimiento y a la revisión (evaluación y selección) de fuentes diversas, como posibilidad de conocer el mundo global y como herramienta para construcción de nuevo conocimiento (colectivo).

Aprender a ser: el uso ético de las TIC, las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio de expresión, de generación de la “propia palabra”, de protagonismo y participación enfatizando el respeto y la educación para la paz como enfoques básicos que guían los intercambios.

Aprender a hacer: la contribución de las TIC en la construcción de soluciones o resolución de problemas. Desarrollo de distintos tipos de producciones a través de las TIC (creaciones audiovisuales y otras); el aporte de las TIC al desarrollo de la creatividad.

Aprender a vivir juntos: las TIC como medio de comunicación, nuevamente el uso ético de las TIC, las redes sociales, el trabajo cooperativo, las producciones colectivas, espacios de participación social, desarrollo de ciudadanía, entre otros, todo lo cual aporta a la cultura de la paz. En este sentido, el uso de TIC en educación no implicaría sólo promover el intercambio e interacción, sino que debe contribuir a visibilizar y valorar la diversidad cultural desde un enfoque de derechos humanos.

Aproximadamente, a partir de la década de los 80 en Colombia se empiezan a generar una serie de debates, actividades y propuestas, todas encaminadas a generar cambios educativos. Estas iniciativas surgen con el fin de hacer frente a los retos que el mundo moderno trae, así

como la necesidad de integrar las tecnologías de la información y la comunicación como agentes transformadores de los procesos educativos que hasta el momento se venían dando.

Entre algunos de esos hechos significativos que se dieron en el país con el objetivo de innovar en el campo educativo pueden señalarse la expedición del Decreto 2647 de 1984 sobre innovaciones educativas y en 1987, la Federación Nacional de Docentes lleva a cabo el Congreso Pedagógico Nacional; sumado a esto, a finales de 2010 , el Gobierno Nacional con la presentación de la Política Educativa para la Prosperidad, asume el compromiso de cerrar brechas educativas, mediante la atención integral a la Primera Infancia, el mejoramiento de la calidad de la educación, la ampliación de la cobertura, la incorporación de la innovación y el fortalecimiento de la gestión escolar.

Así mismo, al hablar de educar con pertinencia para la innovación y la productividad, el gobierno hace énfasis en la necesidad de contar con más y mejores contenidos educativos virtuales, fortalecer procesos de formación docente en el uso de las nuevas tecnologías y llevar a cabo una adaptación curricular con inclusión de nuevas tecnologías, todo lo anterior a través de un Sistema Nacional de Innovación, el cual busca que el 50% de los docentes del sector oficial (160.000) cuenten con una certificación en competencias digitales. (MEN, 2013).

Resulta pertinente mencionar otros documentos legales que dan soporte a la inclusión de las TICs en educación. Entre las más significativas se encuentran: (MEN, 2013)

- Documento CONPES 3527 de 2008, Política Nacional de Competitividad y productividad, en lo relacionado con el uso y apropiación de medios y nuevas tecnologías establece como

objetivos principales garantizar el acceso de la población colombiana a las TIC y generar la capacidad para que las personas puedan beneficiarse de las oportunidades que ellas ofrecen.

- Documento CONPES 3670 de 2010, define los lineamientos de política para la continuidad de los programas de acceso y servicio universal a las tecnologías de la información y la comunicación.

- Plan Decenal de Educación 2006-2016: definido como pacto social de derecho a la educación, cuya finalidad es servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país.

En este plan se establecen como desafíos de la educación en Colombia, entre otros:

- Renovación pedagógica y uso de las TIC de la educación, a través de la dotación de infraestructura tecnológica, el fortalecimiento de procesos pedagógicos, la formación inicial y permanente de docentes en el uso de las TIC, innovación pedagógica e interacción de actores educativos.
- Ciencia y tecnología integradas a la educación; mediante el fomento de una cultura de la investigación, el fortalecimiento de política pública, la formación del talento humano y la consolidación de la educación técnica y tecnológica.

Según García (2010), se denominan Recursos Educativos Digitales a aquellos materiales que han sido diseñados con una intencionalidad educativa, con miras a alcanzar un propósito de aprendizaje; respondiendo a unas características propias de éste proceso. Así mismo, estos recursos ayudan en la adquisición de un conocimiento, reforzar o favorecer el desarrollo de una determinada competencia.

Dentro de esos Recursos Educativos Digitales se encuentran los Recursos educativos Abiertos REA, término acuñado por la UNESCO (2011) para referirse a aquellos recursos provistos por medio de las TIC, se ofrecen de forma abierta para su consulta, uso y adaptación con fines no comerciales.

Retomando lo expresado por la UNESCO (2011), en su documento A Basic Guide To Open Educational Resources (OER), define los Recursos Educativos Abiertos, como cualquier tipo de recurso, llámese video, aplicación multimedia, libro de texto o material para un curso que haya sido diseñado para usarse en procesos de enseñanza y aprendizaje. Además de esto, se encuentran disponibles para ser empleados por maestros y estudiantes, sin que represente costo alguno, es decir, se encuentran libres de pago por licencias o derechos de uso.

En el contexto de nuestro país, (UNESCO 2011), un Recurso Educativo Digital Abierto es entendido como todo material que tiene una intencionalidad enmarcada en una acción educativa, sumado a esto se destaca que la información es presentada de manera digital, dispuesta en una infraestructura de red pública como Internet, siendo de acceso abierto lo que promueve su uso, modificación y/o personalización de acuerdo a las necesidades del usuario.

Resulta pertinente mencionar que dentro de lo que se denomina Recursos Educativos Abiertos, el Ministerio de Educación Nacional (2012) señala la existencia de los Objetos de aprendizaje y los Aplicativos multimedia; siendo los primeros un conjunto de recursos digitales, “autocontenible” y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización.

Mientras que los segundos se caracterizan por ser materiales informáticos que representan un conocimiento, y su propósito es facilitar el autoaprendizaje por parte del usuario, integrando diversos elementos textuales (secuenciales e hipertextuales) y audiovisuales (gráficos, sonido, vídeo, animaciones...) (p.50)

Según lo expuesto por el MEN (2012), los Recursos Educativos Abiertos en el marco colombiano deben cumplir con las siguientes condiciones: ser educativo, digital y abierto. Lo educativo podría definirse a la relación explícita que establece el recurso con un proceso de enseñanza y/o aprendizaje, teniendo una intencionalidad educativa con el fin de facilitar la comprensión de un concepto, fenómeno o acontecimiento; además de esto desarrollando habilidades y competencias de orden cognitivo, social, tecnológico, entre otros (p.51).

En cuanto a lo digital, esta categoría es entendida como la condición que adquiere la información cuando es codificada en un lenguaje binario. Lo abierto está referido a los permisos legales que el autor otorga sobre su obra, en este caso sobre el recurso.

Además de las condiciones antes señaladas en el documento de autoría del MEN también se exponen unas de orden global en cuanto a características técnicas y funcionales, teniendo como punto de referencia el Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), World Wide Web Consortium (W3C) y la International Electrotechnical (IEC). (MEN, 2012, p.51). Estas características son: Accesible, adaptable, durable, flexible, granular, interoperable, modular, portable, usable y reusable.

Los Recursos Educativos Digitales Abiertos, también pueden ser clasificados dado su complejidad y heterogeneidad, en ese orden de ideas es posible hacer clasificaciones desde lo educativo y desde los formatos de información digital. Para efectos de esta investigación se continuarán tomando como referencia lo conceptualizado en el documento Recursos Educativos Digitales Abiertos del Ministerio de Educación Nacional (2012, p 52,53):

Desde lo educativo:

El objetivo de esta clasificación responde a la identificación de las características comunes entre ellos, basados en los objetivos de aprendizaje, intencionalidades de uso, estructura, entre otros.

En ese orden de ideas, dichos recursos pueden organizarse en Cursos virtuales, Aplicaciones para Educación y Objetos de aprendizaje.

Curso Virtual: Se denomina curso virtual a la experiencia educativa vivida por los estudiantes, donde interactúan con información, conocimientos y actividades que persiguen el desarrollo de competencias, capacidades y adquisición de los conocimientos necesarios para materializar los objetivos formativos planteados. Para el caso de un curso virtual, la experiencia educativa es mediada por un entorno tecnológico que es dotado con las condiciones para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje, facilitando así el alcance de las metas trazadas. (MEN, 2013).

Aplicaciones para Educación: Estas son entendidas como programas y / o piezas de software planteados y producidos con el propósito de desarrollar y cumplir un objetivo, proceso o situación que abarca un fin educativo. Las aplicaciones educativas se caracterizan porque ofrecen al usuario gran funcionalidad gracias a su versatilidad, nivel de interacción, portabilidad y usabilidad.

Objeto de Aprendizaje: Teniendo en cuenta los referentes nacionales e internacionales, los objetos de aprendizaje se definen como una entidad digital que tiene un fin educativo, conformada por al menos, contenidos y actividades dispuestas para ser usadas y/o reutilizadas.

Desde los formatos de información digital

La información digital puede ser representada a través de diferentes formatos, de manera que ésta pueda ser manipulada tanto de forma individual como en conjunto en la fase de producción de dicho recurso. Entre los formatos más comunes se encuentran:

Textuales: información representada en un sistema de escritura a través de caracteres, que puede apoyarse en otro tipo de representaciones visuales: esquemas, diagramas, gráficos, tablas, entre otros, cuyo uso se desarrolla a través de la lectura.

Sonoros: elementos o secuencias de información acústica, cuya oscilación y vibración puede ser percibida mayormente por el sentido del oído.

Visuales: elementos y/o secuencias de información representada en mayor porcentaje e importancia a través de imágenes, fotografías, gráficas, ilustraciones, capturas ópticas, entre otras; y cuyas oscilaciones y vibraciones pueden ser captados mayormente por el sentido de la vista.

Audiovisuales: elementos de información secuenciados sincrónicamente donde convergen, articulan y se integra lo sonoro, lo textual y lo visual; y cuyas oscilaciones y vibraciones pueden ser captadas simultáneamente por los sentidos de la vista y el oído.

Multimediales: elementos de información secuenciados principalmente de forma asincrónica, que articula, secuencia e integra múltiples formatos (textuales, sonoros, visuales y audiovisuales); su potencialidad reside sobre las posibilidades de interacción que ofrece. (MEN, 2012).

2.4.1. CUADERNIA: UNA HERRAMIENTA PARA CREAR CUADERNOS DIGITALES

Siguiendo en la línea de Recursos Educativos Digitales Abiertos, resulta importante destacar Cuadernia, un programa de software libre que permite crear Cuadernos Digitales, con esta herramienta se pueden incorporar elementos multimedia como parte activa del cuaderno electrónico.

Cuadernia es una herramienta que la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha ha puesto a disposición de la comunidad educativa para la creación y difusión de materiales educativos. Una de las características que hacen de Cuadernia un apoyo importante para el trabajo en el aula es que a través de ella se pueden elaborar materiales educativos digitales y cuadernos digitales con una interfaz y presentación final muy intuitiva y de fácil uso. Además de esto, con la mencionada herramienta se crean cuadernos digitales para usar impresos o en red. Se destaca que Cuadernia posee una licencia Creative Commons, lo que posibilita su uso por parte de todos los que estén buscando una manera creativa y novedosa de presentar contenidos y abordar temáticas en la escuela.

Se pueden destacar algunas ventajas que ofrece el uso de Cuadernia como herramienta de apoyo en el aula al momento de integrar Recursos Educativos Digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los cuadernos digitales creados a través de Cuadernia integran material multimedia, los materiales educativos obtenidos pueden visualizarse en cualquier equipo con o sin navegador web, posibilita la elaboración colaborativa de materiales entre docentes y estudiantes.

Finalmente, contribuye a un aprendizaje en ambientes agradables incorporando el uso de las TIC en el trabajo de las aulas de clase.

De acuerdo a consultas realizadas alrededor del uso de Cuadernia y los cuadernos digitales, se identificó un valioso proyecto llevado a cabo en una institución educativa del departamento de Nariño, donde con la ayuda del Programa Computadores para Educar se hizo uso de esta herramienta para diseñar un libro digital llamado *Guagüitas a Conocer Pasto*, el objetivo de la construcción y posterior uso del libro, era incentivar y mejorar la producción textual en niños de Segundo grado de Básica Primaria. De esta manera se aprovechó el gusto de los niños para trabajar con el computador con el fin de mejorar sus competencias en la producción textual y generar en ellos valoración por su cultura. Se destaca que para la elaboración del libro utilizaron recursos gráficos y sonoros de su región, los cuales fueron usados para brindar información y construir ejercicios interactivos de refuerzo a través de las opciones de Cuadernia (Benavides et al, 2011).

Otro proyecto llevado a cabo a través del uso de los Cuadernos digitales es el desarrollado por Grupo de Investigación “Enseñanza y Aprendizaje Multimedia” del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, quienes en un lapso de tiempo de Tres años aproximadamente han desarrollado una aplicación multimedia diseñada con el objetivo de dar soporte al proceso de escritura de siete tipos de textos.

El objetivo principal del aplicativo es mejorar la competencia para producir textos escritos en niños entre 12 y 16 años. El proceso de escritura es visto como un todo, donde lo más

valioso lo constituye el paso a paso que el aprendiz da hasta llegar a la producción textual de acuerdo a la tipología textual señalada. De igual manera, se resalta que pasando por distintos momentos de la escritura como planificación y redacción, se abordan actividades en distintos formatos; actividades como clasificar, colocar, escoger, ordenar y relacionar; dichas acciones permiten la autocorrección y la autoevaluación; aspectos que promueven el aprendizaje autónomo (Rodríguez, Escofet y Herrero, s.f.).

Una de las utilidades que tendrían estos recursos sería su empleo en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos dos procesos representan un pilar importante la adquisición y fortalecimiento de distintas habilidades y competencias, necesarias todas para que los estudiantes sean capaces de enfrentar los retos que impone el milenio. Frente a este particular, algunas investigaciones señalan que con la utilización adecuada de las TIC, se favorece la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos que mejorarán significativamente los niveles de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas, traducándose en una mejor Comprensión Lectora de los alumnos, ya que estos recursos resultan atractivos y novedosos para niños, niñas y jóvenes.

2.5. MEDIACIÓN TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han integrado rápidamente a nuestra sociedad, dando lugar a una serie de cambios y formas de ver los procesos que durante décadas se han llevado a cabo. En el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 y Plan Nacional TIC 2008-2019 se contempla la incorporación de las TIC en los ambientes de

educación; propiciando el uso de distintas herramientas que ofrece la tecnología como mediadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese orden de ideas, es pertinente mencionar lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2013), donde señala que la innovación educativa usando TIC es un proceso en el que la práctica educativa, con la mediación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se reconfigura para dar respuesta a una necesidad, expectativa o problemática, desde lo que es pertinente y particular de un contexto, propiciando la disposición permanente al aprendizaje y la generación de mejores condiciones en las realidades de los actores educativos.(p. 11)

Es importante señalar que ni la incorporación de las TIC en el aula, ni su uso en sí representan de forma automática transformaciones, innovaciones y mejoras en las prácticas educativas. Es necesario que el maestro ponga en juego una serie de elementos pedagógicos y seleccione los recursos tecnológicos de acuerdo a sus objetivos de aprendizaje. Es decir, se debe tener claridad acerca del tipo de mediación que se espera que el recurso promueva dentro de la actividad pedagógica.

Coll (2008) afirma que:

La capacidad mediadora de las TIC como instrumentos psicológicos es una potencialidad que, como tal, se hace o no efectiva, y se hace efectiva en mayor o menor medida, en las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas en función de los usos que los participantes hacen de ellas.

En ese sentido, puede entenderse que las TIC se constituyen en una mediación didáctica a partir del uso que de ellas se haga en los entornos educativos y la finalidad con que se busca su integración.

Para efectos de la presente investigación se considera pertinente retomar lo expuesto por Coll (2008) en lo que se refiere a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas psicológicas capaces de mediar los procesos inter e intra-psicológicos presentes en la enseñanza y el aprendizaje. De igual manera, el autor enfatiza que las TIC sólo pueden cumplir la función de mediadoras cuando intervienen en las relaciones alumnos-profesor-contenidos, contribuyendo a conformar el contexto de la actividad en el que ocurren las mencionadas relaciones.

El autor en mención presenta cinco categorías en las cuales es posible ver la manera como median las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta clasificación responde al tipo de relación existente entre las tecnologías y el elemento del triángulo interactivo- alumnos, profesor, contenidos. A continuación se detallan las categorías propuestas por Coll (2008):

1. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos de aprendizaje: En este sentido las TIC serían utilizadas por los alumnos para llevar a cabo tareas como buscar y seleccionar contenidos de aprendizaje, tener acceso a repositorios de contenidos en distintas formas y sistemas de representación (materiales multimedia e hipermedia, simulaciones, etc.); realizar tareas de aprendizaje o partes de las mismas (preparar presentaciones, redactar informes, organizar datos, etc.), entre otras.

2. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos de enseñanza y aprendizaje: Este tipo de mediación se da cuando los profesores utilizan las TIC para realizar tareas como buscar, seleccionar y organizar información relacionada con los contenidos de la enseñanza; elaborar registros de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas, de su desarrollo, de la participación que han tenido en ellas los estudiantes y de sus productos o resultados y acceder a bases de datos que contengan propuestas de actividades de enseñanza y aprendizaje.

3. Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos: Ejemplos típicos por citar en esta categoría es su utilización para llevar a cabo intercambios comunicativos entre profesores y alumnos que no necesariamente están relacionados con los contenidos, tales como presentación personal, solicitud de información personal o general, saludos, despedidas, entre otros.

4. Las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje: En esta categoría se pueden señalar usos de las TIC como complementos en ciertas actuaciones del profesor, entre ellas; explicar, ilustrar, relacionar, sintetizar, proporcionar retroalimentación, comunicar valoraciones críticas mediante el uso de presentaciones, simulaciones o visualizaciones. En esta categoría también se enmarca la utilización de estos recursos para llevar a cabo un seguimiento de los avances y dificultades de los alumnos por parte del profesor.

5. Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de

aprendizaje: Este último uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se refiere a la utilidad que éstas tendrían especialmente para los maestros en la configuración de entornos o espacios de aprendizaje individual en línea, como por ejemplo, materiales autosuficientes destinados al aprendizaje autónomo e independiente.

En el contexto de la presente investigación se considera aunque se encuentran presentes algunas de las categorías antes mencionadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación representadas a través de un Recurso Educativo Digital, se utilizan como un instrumento configurador de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje; debido a que a través del diseño de Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales para la creación de un entorno de aprendizaje amigable y atractivo se generen aprendizajes autónomos y de significado para el estudiante.

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional (2013), afirma que la inclusión de las TIC en educación ha generado nuevas didácticas y potenciado ideales pedagógicos formulados por un grupo interdisciplinar de actores de la educación, donde a través de ellas se ofrece a los estudiantes ambientes de aprendizaje ricos en materiales y experiencias que traen consigo mayor motivación para construir sus conocimientos (p.12).

Investigaciones como las de Martínez y Rodríguez (2011); y Hernández y Arteaga (2011), coinciden en afirmar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se constituyen en un valioso recurso didáctico al momento de desarrollar la Comprensión Lectora.

Ambos estudios arrojaron resultados positivos, dándose mejoras significativas en el proceso en mención, siendo consecuentes con lo planteado por Cassany (citado por Martínez y Rodríguez, 2011), quien dice que incluir enseñanzas con medios digitales es conveniente. Además de lo anteriormente mencionado, los investigadores enfatizan en que las TIC por si solas no generan cambios en el ámbito educativo, se requiere de una planeación y definición de objetivos al momento de llevar tecnología al aula; esto aunado a unas estrategias didácticas pertinentes es lo que dará como resultado mejores aprendizajes en los estudiantes.

Según Scheuermann, Kikis y Villalba (2009) citado en Ávila y Riascos (2011) evaluar el impacto de las TIC en el ámbito de la educación debe abarcar la gama completa de análisis en el contexto de integración y el uso de estas, por lo que los autores antes mencionados identifican seis aspectos básicos para su evaluación, que se relacionan a continuación:

- Políticas: con este término se entiende cualquier tipo de estrategias relativas a la aplicación de las TIC y su uso efectivo. Esto podría llevarse a cabo dentro de las políticas nacionales y también en el ámbito institucional, así como en las universidades, escuelas, etc.
- Recursos: este dominio se refiere a la infraestructura de las TIC en términos de *hardware*, *software*, capacidades de las redes y cualquier otro tipo de recursos digitales utilizados para la enseñanza y el aprendizaje.
- Plan de estudios: por "programa" se entiende el nivel de integración de las TIC en el currículo, incluidos cursos sobre cómo utilizar eficazmente las TIC.

- Organización: este término se refiere a las medidas de organización para aplicar las TIC, y su uso. Un ejemplo es el empleo de contenidos y sistemas de gestión de aprendizaje para los propósitos educativos.
- Prácticas de enseñanza: este dominio caracteriza el uso de las TIC para actividades de enseñanza, las prácticas pedagógicas, etc.
- Prácticas de aprendizaje: al igual que en la definición sobre prácticas de enseñanza, se centra en el uso de las TIC por parte del alumno (estudiante, etc.).

2.6. COMPRENSIÓN LECTORA

En el marco de la presente investigación la lectura es asumida como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (MEN, 1998: 72); por lo tanto, se constituye en un eje fundamental para el desarrollo de todas las acciones que adelanta la escuela. Es por medio de la lectura que los estudiantes tienen la posibilidad de acercarse a nuevas ideas y conocer diferentes formas de ver el mundo.

Para Cassany (2006) “leer es comprender” (p.1). Lo anterior supone una serie de procesos cognitivos tales como anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere y de este modo construir el significado de un texto. Con base en el postulado del autor, puede decirse que leer y comprender están estrechamente ligados, no podría darse una sin la existencia de la otra.

Por otro lado, Alexopoulou (2009) sostiene que la lectura es una habilidad en la que el lector se hace partícipe de manera activa, otorgando significado a lo que lee, poniendo en juego sus conocimientos previos, los cuales le sirven de orientación para hacer predicciones y procesar la información con el fin de lograr una unidad textual con coherencia.

Según Adams y Bruce (citado en Lerner, 1985) la Comprensión de la Lectura implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes.

“El lector –afirman– no puede optar entre utilizar o no su conocimiento previo, la comprensión es el uso del conocimiento previo para crear un nuevo significado. Sin tal conocimiento, un objeto complejo –como lo es un texto– no sólo resulta difícil de interpretar, sino que, hablando estrictamente, carece de sentido.”

Autores como Alonso y Mateos (1985), Solé (1992) y Colomer y Camps (1991); Citado por Bruzal (2000), desarrollan diferentes modelos para explicar el proceso de Comprensión Lectora. Entre estos modelos se encuentran el modelo ascendente, descendente e interactivo. Siendo este último el que retoma Cassany (1998) por considerarlo el más completo. El modelo interactivo argumenta que la comprensión ocurre a partir de las relaciones que establece el lector entre lo que ya sabe del tema y lo que el texto le presenta.

Cassany (1998) expresa que el proceso de la lectura inicia incluso antes de que el lector se enfrente propiamente al texto, ya que antes de que eso ocurra, él se ha planteado una serie de hipótesis acerca de lo que va a leer; toda la información que el lector tiene acumulada a lo largo de su vida es la que va a poner en contraste al momento de acceder al texto. Lo planteado anteriormente, tiene sintonía con lo expuesto por Solé (2001) cuando dice que el proceso lector

se lleva a cabo en tres momentos y que en el primero de ellos es cuando el lector establece unos propósitos y plantea unos primeros interrogantes que son los que buscará responder a lo largo de la lectura.

Aunque un texto puede tener varias interpretaciones de acuerdo a las experiencias del lector, cabe señalar que en Colombia se trabaja a partir del desarrollo de competencias, conceptualizadas como saber aplicar el conocimiento en un contexto determinado. Lo cual supone que:

En los procesos de evaluación se explore lo que el estudiante hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación: ¿quién habla en el texto? ¿a quién habla? ¿de qué modo se organiza la información? ¿qué se pretende con el texto? ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece éste? (Pérez ,1999. p.15)

Solé (1992) afirma que “el proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto, y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa”. (p.26).

De acuerdo con lo planteado por la autora la Comprensión Lectora es un proceso cognitivo que aunque se realiza de manera interna requiere de estrategias que deben ser enseñadas.

Para Bayona (2005) “La escuela tiene como misión y responsabilidad brindar al alumnado la competencia lectora suficiente para que, cuando quiera, pueda leer sin sufrir groseras dificultades de comprensión” (p.155). Ahora bien, dotar al alumno de la competencia

lectora suficiente requiere poner en juego una serie de estrategias que posibiliten el desarrollo de las habilidades necesarias, entre ellas decodificar, conocer las reglas gramaticales y léxicas de la lengua, así como reconocer significados que van más allá de lo contenido en el texto; es decir, requiere traer al texto los conocimientos previos y todos aquellos que tengan relación con lo leído.

De igual manera Solé (2009) afirma que:

“Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (p. 27).

En la actualidad, el MEN ha diseñado una propuesta de educación de calidad que promueve el uso de las TIC en las instituciones educativas. Por esta razón, las escuelas están siendo dotadas con infraestructura tecnológica para facilitar el desarrollo de didácticas que posibiliten el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con Cassany (2000) “Nadie a estas alturas discute la conveniencia de incluir enseñanzas digitales (computación, internet, etc.) en el currículum escolar, pero sí resulta más controvertida la manera de hacerlo” (p.7)

Por su parte, Clavijo, Maldonado y Sanjuanelo (2011), afirman que:

Con los recursos que ofrece la tecnología, los procesos de lectura están llamados a sufrir transformaciones, ya que éstas permiten realizar actividades didácticas nuevas y de gran atractivo para los estudiantes, y pueden contribuir eficazmente a mejorar el logro de los

objetivos curriculares en general, en especial los relacionados con la lectura y escritura en particular (p.27).

Es por esto que la Escuela debe responder a las exigencias de la sociedad actual a través del uso de mediaciones tecnológicas y estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades necesarias para desempeñarse en forma eficaz como miembro activo de la sociedad y como profesional competente.

2.7. NIVELES DE LECTURA

Leer comprensivamente implica conjugar un conjunto de saberes y competencias que permitan reconocer los elementos implícitos y explícitos que subyacen en el acto comunicativo que se establece entre el autor del texto y el lector. Teniendo en cuenta lo anterior el Ministerio de Educación nacional ha dispuesto desde sus lineamientos evaluar la Comprensión Lectora a partir de tres niveles que actúan como referentes para caracterizar los modos de leer, los cuales en consonancia con lo expuesto por Strang, Jenkinson y Smith (citado por Gordillo & Flórez, 2009) se describen a continuación:

Nivel de Comprensión Literal: En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto. Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
2. de secuencias: identifica el orden de las acciones;
3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

Nivel de comprensión inferencial: Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo. El concepto de inferencia abarca, tanto las deducciones estrictamente lógicas, como las conjeturas o suposiciones que pueden realizarse a partir de ciertos datos que permiten presuponer otros. En un texto no está todo explícito, hay una enorme cantidad de implícitos (dependiendo del tipo de texto y del autor) que el lector puede reponer mediante la actividad inferencial. Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;

3. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;

4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;

5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;

6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel de comprensión crítico: A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas;

2. de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información;

3. de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo;

4. de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, el MEN a través de los Lineamientos Curriculares definen los niveles literal, inferencial y crítico - intertextual

como referentes para caracterizar los estados de competencia en lectura en la educación básica primaria y secundaria.

Para el MEN (1998):

Las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del ‘diccionario’ o de los significados ‘estables’ integrados a las estructuras superficiales de los textos. (p.113).

Por otra parte, en relación con el nivel inferencial se dice que “el lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto” (MEN, 1998 p.113). Finalmente, se caracteriza el nivel crítico-intertextual como el “momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído”.

2.8. APRENDIZAJES BÁSICOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO

Los referentes de calidad plantean elementos para la construcción de rutas de aprendizaje para que a medida que avanzan los niveles de escolaridad los estudiantes puedan alcanzar los desempeños propuestos para cada grado.

En ese sentido, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN,1998), plantean en el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos que “la diversidad de tipos de textos es una prioridad en todos los grados de la escolaridad” (p.79).

Asimismo, afirma que “el acercamiento a la comprensión y la producción textuales tendrá mayores niveles de complejidad a medida que avanza el grado de escolaridad, pero la comprensión y la producción de diversos tipo de textos es permanente” (MEN, p.79). De ahí que en el transcurso del ciclo de primaria se lleven a cabo procesos de identificación de tipos de textos, comprensión, interpretación, explicación, producción y control de las prácticas lectoras y escritoras.

En consonancia, El Ministerio de Educación Nacional (2006), define estándar como “un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (p.11); expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar” (MEN, p.11). La estructura de los estándares básicos de competencias del lenguaje han sido definidos según los grados de escolaridad a partir de cinco factores de organización como son: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación.

Del mismo modo cada uno de los **factores** antes mencionados se estructuran a través de un **enunciado identificador** y unos **subprocesos** que evidencian su materialización.

El **enunciado identificador** se refiere al proceso que se espera desarrolle el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para consolidarse. Los

subprocesos básicos son referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje.

Lo expuesto anteriormente se resume en el siguiente gráfico, tomando como referente los Estándares de Competencias en Lenguaje de cuarto a quinto de educación primaria.

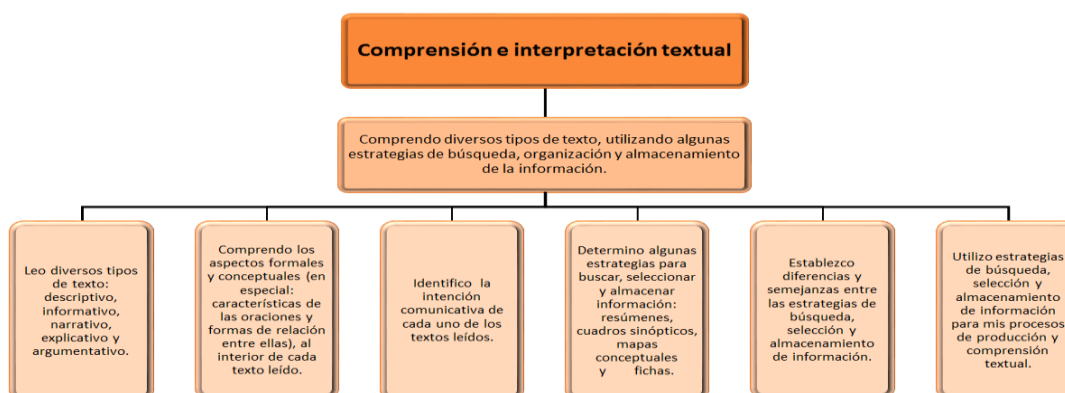


Figura 1: Estándares de Lenguaje de Cuarto a Quinto. Fuente (MEN, 2006)

Hay que mencionar además, que el MEN a través de su política de mejoramiento y fortalecimiento de las prácticas escolares, ha dado a conocer los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) para grado 5°, los cuales postulan que para demostrar el desarrollo de la Comprensión Lectora en este grado el estudiante debe: generar hipótesis de predicción a partir de elementos textuales y paratextuales, identificar información explícita e inferir información de un texto y finalmente identificar párrafos de presentación de ideas principales, de ideas secundarias y de conclusiones, lo anterior se enmarca en los niveles literal e inferencial de la Comprensión Lectora, por lo tanto, es en estos niveles en los que hace énfasis la presente investigación.

Ahora bien, ya se ha mencionado que es posible reconocer niveles en la Comprensión Lectora teniendo en cuenta el grado de profundidad al interpretar lo leído y de acuerdo a las estrategias empleadas en el reconocimiento y organización de la información. Además de ello, resulta necesario identificar características, intencionalidades del autor, así como maneras de organizar el texto, lo que da lugar a la tipología textual. Vilarnovo y Sánchez (1992), proponen una forma de clasificar los textos, y es teniendo en cuenta su estructura interna, definiendo así modalidades como texto narrativo, texto descriptivo, texto expositivo o informativo y texto argumentativo.

En el marco de la investigación se propone trabajar con textos narrativos, argumentativos e informativos, por ser los textos con los que los niños de básica primaria tienen mayor contacto, así mismo, en las pruebas estandarizadas a las que ellos deben enfrentarse, presentan textos con esta tipología.

Según Vilarnovo y Sánchez 1992, los textos narrativos y los informativos tienen las siguientes características:

El texto narrativo constituye un relato de acontecimientos que tienen lugar en un espacio determinado, donde se destaca la existencia de personajes que pueden responder a la realidad o ser imaginarios. Además de lo mencionado anteriormente, el texto narrativo sigue un orden temporal o causal. Al momento de realizar el análisis de los textos en mención es necesario estudiar el contexto donde las acciones tienen lugar así como los personajes que las llevan a cabo y la forma en que se ordenan los sucesos.

De otro lado, el texto expositivo o informativo presenta los sucesos de una manera neutral y objetiva. Este tipo de texto tiene como finalidad informar y va dirigido a un público amplio, usa un vocabulario formal; desarrollando un tema de interés general.

“El aprendizaje es significativo en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento. Se aprende a producir e interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con ellos, si se goza de la posibilidad de producirlos y reflexionar sobre ellos en todas las áreas”.
(Bayona, 2005, p. 162).

En concordancia con lo expresado por el autor, puede decirse que desde las aulas de clase se hace necesario enfrentar a los niños y niñas con diversos textos, permitiéndoles interactuar con ellos de una manera dinámica, interdisciplinar y con actividades que permitan generar el desarrollo de competencias.

2.9. UNIDAD DIDÁCTICA

Colombia ha realizado mejoras loables en el acceso a la educación y la eficiencia interna. Sin embargo, el logro de mayor calidad y equidad sigue siendo un reto urgente. (Banco Mundial, 2009, p.14) En consecuencia a lo expuesto anteriormente, puede decirse que Colombia al igual que muchos otros países de América Latina han mostrado avances significativos en el campo educativo; no obstante sigue siendo una tarea imperiosa lograr que los aprendizajes de los niños y niñas sean mejores y acordes a las exigencias del mundo moderno.

En concordancia a lo expresado anteriormente, en las instituciones educativas se vienen adelantando acciones que redunden en mejores aprendizajes de los estudiantes, una de esas tareas consiste en pensar al detalle el acto pedagógico, en el que la planeación juega un papel de vital importancia. El momento de la planeación de Unidades Didácticas, sesiones de clase, secuencias didácticas, entre otras; es la oportunidad que tiene el maestro de pensar cuáles son sus objetivos de aprendizaje, las competencias que desea promover en sus estudiantes, así como también las actividades que permitirán el desarrollo de esas competencias y las maneras de identificar las evidencias de aprendizaje. Todo lo señalado precedentemente debe responder a un contexto y a unas necesidades y expectativas de la población estudiantil.

En ese orden de ideas se muestra a continuación el concepto de Unidad Didáctica, ya que en la presente investigación se elaboraron Unidades Didácticas enriquecidas con un Recurso Educativo Digital para fortalecer en los estudiantes de Quinto grado la Comprensión Lectora en los niveles Literal e Inferencial.

Según Corrales y Emás (2009) una Unidad Didáctica se concibe como:

” Una estructura pedagógica de trabajo cotidiano en el aula; es la forma de establecer explícitamente las intenciones de enseñanza aprendizaje que van a desarrollarse en el medio educativo. Es un ejercicio de planificación, realizado explícita o implícitamente, con el objeto de conocer el qué, quiénes, dónde, cómo y porqué del proceso educativo, dentro de una planificación estructurada del currículum” (p. 42).

Por otro lado, Coll (citado por Corrales, 2009) señala que la Unidad Didáctica es una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza -aprendizaje, la cual no posee una duración fija , pero se caracteriza por incluir unos objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades y evaluación.

Finalmente se retoma lo dicho por Área (1993) quien expone que aunque definir Unidad Didáctica puede ser una tarea arbitraria dado a la diversidad de contextos en que ésta pueda encontrarse, el autor deja saber que unidad didáctica “es un segmento o porción de enseñanza y aprendizaje significativo, con entidad en sí mismo configurado en torno a un tema, centro de interés o eje organizador”.

Así mismo, resulta pertinente destacar las características de una Unidad Didáctica. De Pablo y otros, (citado por Área, 1993, p.34) destacan las siguientes:

- Es una unidad de trabajo que integra los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación en torno a un eje o tema organizador.

- Es un instrumento de trabajo que le permite al maestro organizar su práctica de aula en torno las necesidades de los estudiantes.

- Permite la coherencia entre la concepción de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una adecuada relación entre estos y el grupo de alumnos a los que va dirigida.

En cuanto a los elementos básicos que debe contener una Unidad Didáctica se pueden nombrar: un eje temático contextualizado, valoración de los conocimientos previos de los

estudiantes, concreción de los objetivos didácticos y su vinculación con las competencias básicas. Además de éstas, también son importantes los elementos metodológicos como actividades, tiempo y recursos.

La valoración de los conocimientos previos de los estudiantes es quizás uno de los más importantes dentro de la Unidad Didáctica, ya que a través de la indagación de experiencias, aptitudes y conocimientos de los niños sobre el eje temático seleccionado será posible realizar los ajustes pertinentes de acuerdo a las necesidades del grupo estudiantil.

Visto de esta manera y atendiendo lo expresado por Área (1993), la elaboración de Unidades Didácticas posibilitan el desarrollo y perfeccionamiento de la práctica docente, en la medida que a través de la reflexión constante alrededor de los elementos constitutivos de las unidades y la evaluación de las mismas, se promueve el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje (p.22).

2.10. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1983). Con base en el postulado anterior se puede afirmar que un aprendizaje es significativo cuando no se olvida fácilmente, cuando es posible relacionarlo con saberes o situaciones que ya se conocen o se han experimentado, cuando

permiten “abrir” nuevos caminos a la solución de problemas no solo escolares sino cotidianos, cuando permite desarrollar nuevas percepciones de lo que se observa, se lee o se analiza.

Para Ausubel (2009) el aprendizaje significativo tiene gran relevancia en el proceso educativo, ya que a través de éste los seres humanos pueden acceder y almacenar importantes cantidades de información, que de otro modo resultaría imposible debido a que las personas sólo pueden recordar pequeñas cantidades de información presentadas de una sola vez.

Ausubel (citado por Moreira, 1997), señala que: “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” De igual manera, retoma las características esenciales del aprendizaje significativo, como son No-arbitrariedad y sustantividad.

No-arbitrariedad representa que la información potencialmente significativa se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento que ya posee el aprendiz, es decir, que dicha relación no se da con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos particulares a los que Ausubel (1963) llama subsumidores. En este sentido, nuevas ideas, conceptos o proposiciones pueden aprenderse y retenerse cuando se anclan a otros conocimientos relevantes ya existentes en la estructura cognitiva. En cuanto a la sustantividad, ésta significa que lo que se agrega a la estructura cognitiva es la sustancia de las nuevas ideas o proposiciones y no las mismas palabras para expresarlas. Finalmente, Moreira (2012) señala “que en la perspectiva

ausubeliana, el conocimiento previo (la estructura cognitiva del aprendiz) es la variable crucial para el aprendizaje significativo” (p 35).

Es importante señalar que el aprendizaje significativo es aquel en el que las ideas enunciadas simbólicamente se relacionan de forma no arbitraria y sustantiva con lo que el estudiante ya conoce. Así mismo, cabe aclarar que aprendizaje significativo no es sinónimo de correcto o nunca olvidado. (Moreira, 2012 p.32). En el primer caso, es posible que el aprendiz le de significados a ciertos conceptos y los ancle a sus conocimiento previos, en ese caso el aprendizaje es significativo aunque éstos significados no sean contextualmente aceptados. En lo que se refiere a la creencia de que aprendizaje significativo es igual a nunca olvidado, el autor en mención habla de la asimilación obliteradora, la cual es una continuidad del aprendizaje significativo; por lo tanto, es posible que un aprendiz pueda perder discriminación de significados más no el significado, lo que no se considera un olvido total. No obstante, si por el contrario existe olvido total no se trató de aprendizaje significativo sino mecánico.

Retomando a Moreira (2012), se exponen las que a su criterio serían las condiciones requeridas para que el aprendizaje significativo ocurra. Una primera condición es que el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, esto se traduce en que el material de aprendizaje llámese libros, clases, softwares necesitan ser relacionables de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva del sujeto. La segunda condición es que el aprendiz debe presentar una predisposición para aprender, en este sentido se espera que el estudiante posea en su estructura cognitiva ideas “ancla” con las que pueda relacionar el nuevo conociendo. Por

supuesto, la segunda condición depende más del aprendiz, quien en últimas es quien decide si relacionar los nuevos conocimientos con la información que posee.

Para lograr el desarrollo de aprendizajes significativos a partir de nuestras prácticas pedagógicas es necesario conocer la estructura cognitiva de nuestros estudiantes, lo que implica reconocer ritmos, estilos de aprendizaje y procesos de desarrollo.

Para Acuña, citado en (Gutiérrez, 2011, p. 40) el esquema de comprensión se representa de la siguiente manera:

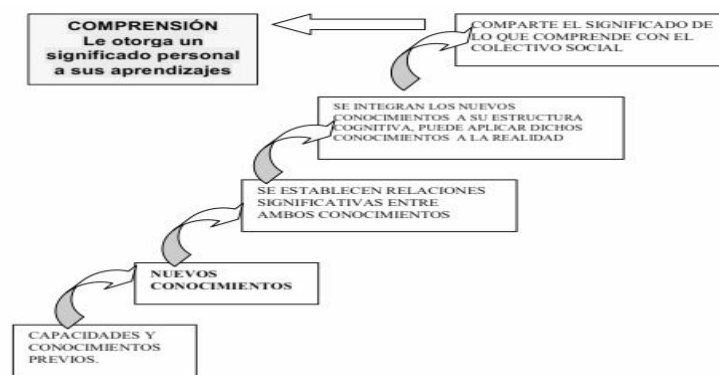


Figura 2:
Modelo de Aprendizaje Significativo. Citado por Acuña Martínez, Julio.

Toda acción educativa parte de la exploración de los saberes previos o presaberes de nuestros estudiantes. Es indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar, de esta manera los estudiantes pueden establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Para ello se propone la técnica de mapas conceptuales, dado que estos posibilitan detectar las relaciones que los estudiantes establecen entre los conceptos. A través de la enseñanza se van produciendo variaciones en las estructuras

conceptuales, por lo que se pueden distinguir dos procesos que se denominan diferenciación progresiva y reconciliación integradora. La diferenciación progresiva significa que a lo largo del tiempo los conceptos van ampliando su significado así como su ámbito de aplicación. Por su parte, con la reconciliación integradora se establecen progresivamente nuevas relaciones entre conjuntos de conceptos. Las personas con coeficientes intelectuales elevados se caracterizan por tener más conceptos integrados en sus estructuras y por poseer mayor número de vínculos y jerarquías entre ellos.

Es importante tener en cuenta que es necesario establecer relaciones entre los contenidos de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, los conceptos y las proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje” a las primeras.

El maestro por su parte debe diseñar ambientes de aprendizaje por descubrimiento y por recepción, además de estructurar el material de manera que éste sea potencialmente significativo, es decir, que se pueda relacionar de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, siguiendo una estructura lógica con respecto a una jerarquía conceptual, de acuerdo con las competencias básicas de cada área.

En este modelo el docente posee un rol mediador, es quien acompaña al estudiante para que éste desarrolle su capacidad de aprender a aprender, es decir, los alumnos se vuelven aprendices autónomos, independientes y autorreguladores de su proceso. La motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje se constituye en una de las condiciones principales para que se produzca un verdadero aprendizaje significativo.

Para Solé (1993), la lectura es vista como un instrumento de aprendizaje. En este proceso se establece una relación de interacción entre el texto y lector; en la que aún cuando ambos tienen un papel importante, prima el lector. En este sentido el lector asume un papel activo que le lleva a interpretar la información suministrada por el texto de diferentes formas de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas, su capacidad de anticiparse al contenido del texto y de realizar inferencias. Un lector activo es aquel que a lo largo del proceso, enfrenta obstáculos y los supera de diversas formas, construye una interpretación para lo que lee y es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida.

Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, atribuir significado al texto escrito, en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo. Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Por ejemplo, si usted comprende lo que está escrito es porque puede ir relacionándolo con cosas que ya conocía; quizá no sea lo mismo, pero puede ir integrando la información novedosa en sus esquemas previos. Ello le permite no sólo comprender, sino también ampliar (¡quizá!) aquello que ya sabía. (Solé, 1993, p. 2 - 3)

CAPÍTULO 3

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante los últimos años en nuestro país se han hecho esfuerzos significativos en aspectos relacionados con cobertura, modificación de los sistemas internos de evaluación de los actores educativos e introduciendo de forma sistemática la aplicación de pruebas externas que nos permitan conocer el nivel real logrado por los estudiantes de las diversas instituciones a la luz de los estándares internacionales. Como producto de estas evaluaciones se conoce que la situación de Colombia no es buena, ni en el contexto internacional, ni en el contexto de América Latina. Incluso países con inversiones similares por estudiante a las de Colombia obtienen mejores resultados.

Las competencias comunicativas son de gran valor cuando se desea alcanzar objetivos en cualquier área del saber, es por esto que ellas se constituyen en el primer nivel de atención en el planteamiento de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicativas como leer y escribir. Es imprescindible que los niños y jóvenes tengan un buen manejo de estas competencias a fin de que comprendan lo que les rodea. De igual forma el uso de medios alternativos e innovadores se convierten en un aliado poderoso para alcanzar las metas trazadas en este particular.

Según datos presentados por el Ministerio de Educación Nacional (2013) los jóvenes que presentaron la prueba Pisa evidencian serias debilidades en la Comprensión Lectora.

Obteniendo en promedio 413 puntos en la escala de lectura, quedando ubicado el país en el puesto 52 entre 65 países participantes.

Tomando como base un informe realizado por el Observatorio de Educación de la Universidad del Norte (Said y Valencia, 2014), sobre los resultados de las Pruebas de Estado en la Región Caribe Colombiana 2009-2012, se conoce que un 35% de los estudiantes del 3° que presentaron la prueba, tuvo dificultades en tareas de Comprensión Lectora en el nivel Literal; tareas como reconocer marcas textuales evidentes, establecer relaciones temporales ocurridas dentro de la misma narración, así como recuperar información explícita en el texto.

La institución educativa donde se desarrolla la presente investigación pertenece al departamento del Magdalena, y los resultados como departamento están muy cercanos a los del resto de departamentos que conforman la región caribe colombiana.

En 3° de educación básica primaria, los porcentajes muestran que un 38% de los niños que presentaron la prueba se ubican en el nivel Insuficiente, es decir, no logran responder las preguntas de menor dificultad. Por otro lado, un 31% se encuentra en el nivel mínimo, un 21% en el nivel satisfactorio y sólo un 10% en el nivel avanzado (Said y Valencia, 2014).

Si se observan los resultados para 5°, grado en que finalizan el ciclo de básica primaria, puede notarse que no existen grandes diferencias para el área de lenguaje en contraste con los vistos anteriormente. El informe presentado por el Observatorio de Educación de la Universidad del Norte (2014), muestra que un 31% de los estudiantes que realizaron la prueba, tuvieron debilidades para llevar a cabo una lectura fluida de textos sencillos, lo que repercute en la

adecuada comprensión de lo leído. Además, presentaron dificultades para reconocer las relaciones entre oraciones y párrafos.

En el contexto de la institución Educativa donde se lleva a cabo la investigación los resultados tampoco demuestran que los estudiantes se encuentren en los niveles de desempeño esperados. Para el año 2013 los resultados para lenguaje fueron los siguientes: 18% se ubicaron en el nivel insuficiente, 45% en mínimo, 27% en satisfactorio y un 10% en el nivel avanzado (ICFES, 2014).

Sumado a lo encontrado al revisar los resultados de pruebas como la Saber, están los bajos niveles de motivación que muestran los estudiantes al realizar actividades relacionadas con la lectura. Es allí donde las tecnologías de la información y la comunicación pudieran integrarse, ya que niños, niñas y jóvenes se muestran receptivos al uso de estos.

Producto de la experiencia docente hemos visto las debilidades que tienen los niños en el desarrollo de las competencias comunicativas, no sólo en las clases diarias sino cuándo deben enfrentarse a la Prueba Saber, dónde es básico tener un buen dominio de la habilidad lectora, punto de partida de una adecuada comprensión e interpretación de las situaciones planteadas.

Frente a esta situación nuestro aporte como docentes es buscar las estrategias que permitan que nuestros estudiantes puedan participar activamente en la toma de decisiones que propendan hacia el desarrollo de una sociedad democrática, más justa y equitativa. Una persona que se forma como lectora competente logra mayores niveles de desarrollo intelectual y una

visión más amplia del mundo. De esta manera, se posibilita obtener mejores oportunidades en el campo laboral y sus aportes adquieren mayor relevancia para su comunidad.

Desde hace varios años se vienen adelantando investigaciones en el campo educativo correspondidas a la relación existente entre las TIC como mediadoras del proceso enseñanza-aprendizaje; y algunas más específicas donde se pretende enfatizar que el uso de las nuevas tecnologías potencializaron el desarrollo de las competencias comunicativas, dado que presentar la información en formatos variados y dinámicos enriquece la experiencia educativa permitiendo elaboraciones cognitivas significativas.

Consideramos que esta investigación resultaría de gran importancia debido a que basados en estudios sistemáticos se ha demostrado la inminente necesidad de optimizar los niveles de comprensión e interpretación para alcanzar mejores resultados en las pruebas internas y externas. De igual forma, estos estudios han revelado que los bajos niveles de desempeño de los niños y jóvenes obedece en gran medida a deficiencias en cuanto a Comprensión Lectora, decisivas en un proceso evaluativo como el planteado por el ICFES en las Pruebas Saber.

Conscientes de la necesidad de dinamizar los procesos que se dan en la escuela, le apostamos al planteamiento de unas estrategias pedagógicas que tienen como objetivo fortalecer la Comprensión Lectora en el nivel Literal e Inferencial implementando Cuadernos Digitales como estrategia de mediación, teniendo como conjunto de estudio un grupo niños de 5° de la Institución Educativa Isabel de la Trinidad perteneciente al sector público del ente territorial Ciénaga -Magdalena.

De todo lo anteriormente expuesto se deriva la siguiente pregunta de investigación:

3.2. PREGUNTA PROBLEMA

3.2.1. PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Cómo integrar Recursos Educativos Digitales para promover los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial en los estudiantes de Quinto grado?
- ¿Cuáles son las opiniones de los estudiantes de Quinto grado sobre las actividades desarrolladas con Recursos Educativos Digitales?
- ¿Cómo seleccionar o diseñar un Recurso Educativo Digital para el desarrollo de la Comprensión Lectora Literal e Inferencial en los estudiantes de Quinto grado?
- ¿Qué cambios se dan en el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes de Quinto grado de una escuela rural del municipio de Ciénaga luego de implementar un Recurso Educativo Digital?

3.3. OBJETIVOS

3.3.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar la práctica pedagógica de los estudiantes de Quinto grado mediada por Recursos Educativos Digitales para promover la Comprensión Lectora Literal e Inferencial.

3.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diagnosticar el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes de Quinto grado de una escuela rural del municipio de Ciénaga.

- Diseñar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales que permita fortalecer los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial.
- Implementar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales para promover los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial.
- Determinar las posibles relaciones entre la Práctica Pedagógica mediada por recursos Educativos Digitales y la Comprensión Lectora de los estudiantes.

CAPÍTULO 4

4.1. METODOLOGÍA

4.1.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se abordó desde una perspectiva cualitativa. Este tipo de enfoque tiene un carácter social y está orientado hacia la comprensión de los fenómenos de la realidad educativa. Según Martínez (1998), la metodología cualitativa desempeña un papel fundamental en los ámbitos educativos ya que permite acercarse a la verdadera naturaleza de los actos humanos centrándose en la descripción y la comprensión de escenarios actuales y percepciones humanas donde el objetivo primordial es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado.

La investigación cualitativa se caracteriza por analizar las acciones desde la perspectiva de los sujetos estudiados. Para lograrlo, se emplean técnicas directas de recogida de información como la observación participante y la entrevista no estructurada. A través de la descripción se busca brindar información detallada sobre el contexto social de los participantes para poder comprender la interpretación que el sujeto hace de su propia realidad. Cabe destacar que la investigación cualitativa es un proceso de construcción que responde a la dinámica cambiante de la sociedad. Para Mella, (1998), “ la investigación cualitativa tiende a favorecer una estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada, más que una en la cual uno decide por adelantado lo que va a investigar y cómo lo va a hacer”.

El diseño de la presente investigación es anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), en el que se colecta de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos, no obstante uno de los métodos predomina en el proyecto. Con este diseño se espera que el proceso de investigación se enriquezca y aporte mayor fiabilidad y relevancia a los hallazgos obtenidos.

4.1.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se despliega sobre la base de un estudio de casos, que consiste en interpretar las características propias de un caso en particular para comprender su actuación de acuerdo al contexto que lo enmarca. Stake (1998) citado por Alzina (2009) enfoca la investigación educativa desde un punto “naturalista” donde el investigador se encuentra inmerso en el campo con la pretensión de comprender el fenómeno objeto de estudio estimando lo que dicen los sujetos participantes. Munarriz (1992) considera que “se puede analizar e interpretar temas controvertidos, al hallarse durante un periodo largo de tiempo compartiendo las vivencias de los actores en su lugar habitual e interrelacionándose como forma de profundizar en el significado social de sus acciones”.

De acuerdo a la revisión teórica realizada, puede afirmarse que Yin y Stake son considerados los autores insignes del estudio de caso, son ellos quienes a partir de sus investigaciones han hecho los mayores aportes en el tema referido. En ese orden de ideas es pertinente destacar las conceptualizaciones que estos dos autores han propuesto en relación al estudio de caso.

Yin (2003) define estudio de caso como:

El estudio de caso es una investigación que se caracteriza por estudiar los fenómenos en su propio contexto, utilizando múltiples fuentes de evidencia, con el fin de poder explicar el fenómeno observado de forma global y teniendo en cuenta toda su complejidad, afrontan preguntas relacionadas con el cómo y el por qué se producen los fenómenos analizados. Constituye un método que permite estudiar la mayoría de las variables relevantes de una realidad concreta, al tiempo que considera el contexto como parte esencial del fenómeno bajo análisis (p.1).

Por su parte, Stake (1998) señala que es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas.

De igual manera, Yin (1989) expone que dependiendo del número de casos que se estudien y los niveles de análisis que se establezcan, pueden identificarse cuatro tipos de estudio de caso. Ellos son el caso único o unidad de análisis, el caso único con unidad principal y una o más subunidades, los casos múltiples con unidad principal de análisis, los casos múltiples con unidad principal y una o más subunidades dentro de la principal (p.28). Para la presente investigación se consideró pertinente adoptar como diseño de investigación el caso único

Este estudio corresponde a un caso único, el cual es interpretado por las investigadoras teniendo en cuenta la relación existente entre las categorías propias del estudio y los sujetos participantes: práctica pedagógica, Comprensión Lectora, Recursos Educativos Digitales para el diseño de actividades tomando como referente la teoría del aprendizaje significativo. Para obtener la información se emplearon técnicas como la observación participante lo cual permite a

las investigadoras estar inmersas en el estudio formando parte del mismo, también se emplearon entrevistas semiestructuradas, un cuestionario estructurado y un grupo de discusión.

Según Yin (1989), existen tres propósitos que pueden orientar los estudios de casos: el exploratorio, que busca indagar sobre una situación de la que se tienen pocos referentes teóricos; el descriptivo, cuyo fin es detallar lo que sucede en un caso particular y el explicativo, que busca interpretar los procesos que subyacen al interior de un fenómeno en particular. Por lo anterior, las investigadoras orientaron el diseño metodológico sobre la base de un estudio de casos exploratorio y descriptivo, dado que éste permite analizar en profundidad el fenómeno que se estudia desde su contexto real.

4.1.3. PARTICIPANTES

En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2006) con relación a la muestra de un estudio cualitativo: “La muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia”

Del mismo modo Hernández et.al (2006) explica que:

En los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Que nos ayude a entender el fenómeno de estudio y a responder las preguntas de investigación.

Tomando como referente lo dicho por el autor se considera pertinente iniciar la investigación en el año 2013 con los estudiantes de 3° de una institución pública del municipio de Ciénaga corregimiento de Palmor, dado que una de las investigadoras tiene contacto directo como docente de aula de este grado. Para el momento de la intervención dichos estudiantes se encontraban cursando grado 5°, el cual estaba conformado por un total de 20 estudiantes, 10 niños y 10 niñas, pertenecientes a los estratos 1 y 2 de la zona rural del municipio y cuyas edades oscilaban entre los 8 y 13 años de edad. De este grupo se seleccionó una muestra por conveniencia que permitiera realizar un análisis más profundo del fenómeno estudiado, constituida por seis estudiantes: 4 niñas y 2 niños.

4.1.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Puig, Alcaraz y Lafon (2004) concuerdan en que “el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante”. En ese sentido los investigadores pueden ir seleccionando las técnicas de recolección de datos según sean las características de los participantes en el estudio, la compenetración que se logre con ellos, el tiempo y los avances que se hayan alcanzado durante la investigación.

Observación:

Tomando como punto de partida lo planteado por Bernal (2010), la observación se define como una técnica de investigación científica, la cual implica un proceso riguroso que permite al investigador conocer de manera directa el objeto de estudio, lo que le dará los elementos suficientes para describir y analizar situaciones sobre la realidad estudiada.

Según Cerda (citado por Bernal 2010), un proceso de observación posee elementos que necesitan ser definidos claramente por el investigador con el fin de que los resultados que se deriven de dicho ejercicio sean fiables y respondan a los objetivos planteados. Estos elementos son: el sujeto que investiga, el objeto de estudio, los medios en los que se da la observación, los instrumentos que se van a utilizar y el marco del estudio.

De igual manera, el autor en mención resalta que dependiendo el nivel de relación entre el sujeto y el objeto, así como entre éstos con los medios y los instrumentos, pueden darse varios tipos de observación. Entre ellas, la observación natural, observación estructurada y la observación participante. Siendo la primera, aquella en la que el observador es sólo un espectador de la situación, no interviene en ella. En la segunda, el observador, posee un alto control de la situación, por tanto, puede disponer algunos elementos que considere oportunos para contribuir con las metas de la investigación. Por último, la observación participante permite al investigador ser parte de la situación observada.

La observación participante es una técnica para recoger información que permite al investigador integrarse en la vida cotidiana de la comunidad y comprender desde una perspectiva holística el fenómeno que se investiga. Kawulich (2005), considera que “La observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades”.

Durante la presente investigación y con el fin de identificar las opiniones sobre la influencia de los recursos digitales para la comprensión de lectura, se realizó un proceso de

observación y acompañamiento permanente a los estudiantes de 5° en torno a las actividades académicas que realizan espontáneamente en la institución educativa, entre otras, su comportamiento al enfrentarse a los cuestionarios de prueba diagnóstica, las opiniones al realizar actividades de comprensión de textos utilizando como mediación Recursos Educativos Digitales y su participación en el desarrollo de Unidades Didácticas diseñadas en cuadernos digitales, centradas en la temática de tipología textual. Este proceso se llevó a cabo mediante el registro de grabaciones de audio y video en cada una de las sesiones, así como los registros documentales de las actividades.

Entrevista:

Para Hernández et.al, (2006) “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” siendo ésta una técnica de obtención privilegiada en estudios de corte cualitativo por su carácter flexible permite generar y recoger información de los respectivos tópicos de interés del estudio planeado por las investigadoras.

Elliot (2000), afirma que según su organización las entrevistas pueden ser de tres tipos: estructurada, semiestructurada y no-estructurada. Por su parte, Hernández et.al, (2006) dice que en las entrevistas estructuradas, el entrevistador planifica preguntas específicas sujetas a un guión preestablecido, secuenciado y dirigido. Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en un guión que determina cuál es la información relevante que se requiere obtener, las preguntas en este formato se elaboran de forma abierta lo que permite que la recolección de la información sea más rica ya que no es rígida y permite ir entrelazando los temas e ir

construyendo un conocimiento comprensivo sobre la realidad de los sujetos participantes. Por otra parte, las entrevistas no estructuradas o abiertas se realizan sin la rigidez de ningún guión, el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla siguiendo como referente los temas o tópicos del estudio, en este tipo de entrevista es el investigador quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems.

Por lo anterior, el grupo de investigadoras eligió la entrevista semiestructurada, ya que dada la flexibilidad de esta, brinda a los entrevistados un acercamiento más tranquilo, permitiendo así que se expresen sobre los asuntos que son tema de interés, lo cual es trascendental al momento de adquirir conocimientos sobre las percepciones de los sujetos entrevistados. Esta se realizó durante el proceso de investigación a todos los estudiantes de las cuales se pudo extraer información relevante sobre el tema objeto del presente estudio.

Grupo focal:

En palabras de Hernández et.al, (2006) puede definirse el grupo de discusión como “reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de un especialista en dinámicas grupales” en el cual el interés del grupo de investigadores es adentrarse en el cómo los individuos forman un esquema o una perspectiva sobre una temática planteada. Esta técnica es una de las más utilizadas para el desarrollo de las investigaciones cualitativas la cual consiste en reunir a un grupo de individuos objeto de estudio y realizar una entrevista no estructurada, en la cual se indaga para obtener información acerca “de datos sobre las

percepciones, opiniones, actitudes, sentimientos o conductas de los sujetos en relación a un determinado tema o realidad en estudio” (Gil-Flores, 1992).

Encuesta o cuestionario:

Según lo que plantea, Bresque, Flores, Moreira y Moreira (2011) “El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador” Entendiendo este como un conjunto de preguntas con una pretensión específica respecto de una o más variables a medir. Este a su vez “debe ser congruente con el planteamiento del problema”. (Brace, 2008).

En la presente investigación se aplicará un cuestionario diagnóstico antes de realizar la intervención y uno al finalizar ésta, con el objetivo de conocer los cambios significativos en la Comprensión Lectora de los estudiantes. Este cuestionario diagnóstico permite conocer el nivel (literal, inferencial, crítico – intertextual) en que se encuentran en los estudiantes de la Básica Primaria con relación a la Comprensión Lectora, esta prueba fue aplicada desde el año 2013, las preguntas están diseñadas teniendo en cuenta los lineamientos curriculares en Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.

Las técnicas empleadas, al igual que los instrumentos utilizados se relacionan en el siguiente cuadro:

- Diagnosticar el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes de Quinto grado de una escuela rural del municipio de Ciénaga.

- Diseñar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales que permita fortalecer los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial.
- Implementar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales para fortalecer los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial.
- Determinar las posibles relaciones entre la Práctica Pedagógica mediada por Recursos Educativos Digitales y la Comprensión Lectora de los estudiantes.

Tabla 2: Registro de técnicas e instrumentos. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Diagnosticar el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes de Grado quinto de una escuela rural del municipio de Ciénaga.	Encuesta o cuestionario Entrevista	Cuestionario diagnóstico. Pre test. Ver anexo N(2) Guía de entrevista. Percepciones de la Comprensión Lectora según sus niveles. Ver anexo N (5)
Diseñar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales que permita fortalecer los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial.	Análisis documental	Plantilla de Unidad Didáctica (ver tabla 6)
Implementar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales para fortalecer los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial.	Observación participante Análisis documental	Análisis de la Práctica Pedagógica. Ver tabla N (10) Seguimientos a las Unidades Didácticas. Ver tabla N (11)

Determinar las posibles relaciones entre la práctica pedagógica mediada por Recursos Educativos Digitales y la Comprensión Lectora de los estudiantes.	Encuesta	Cuestionario diagnóstico post test. Ver anexo N (2)
	Grupo focal	Guía de grupo focal. Ver anexo N (7)
	Análisis documental	Rúbrica de evaluación de Unidades Didácticas Ver anexo (4)

A continuación son descritos cada uno de los instrumentos utilizados para la recolección de datos en la presente investigación.

El cuestionario de prueba utilizado en este proyecto fue aplicado en la etapa diagnóstica y al final de la intervención, esto con el fin de obtener resultados de los estudiantes de Grado Quinto de Primaria de la institución educativa Isabel de la Trinidad sobre los niveles de Comprensión Lectora (literal, inferencial, crítico) propuestos en los Estándares de Competencias de Lenguaje establecidos por el MEN.

El cuestionario de actividad diagnóstica fue elaborado por el Ministerio de Educación Nacional en sintonía con sus políticas de mejoramiento de la calidad educativa, este cuestionario es usado como herramienta para hacer seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes en las instituciones que hacen parte del Programa Todos a Aprender (PTA) y tiene como objetivo hacer un diagnóstico en las áreas de lenguaje y matemáticas. Para este caso particular, se empleó el cuadernillo formulado para conocer el estado de la Comprensión Lectora de los niños y niñas. El cuestionario se titula: Actividad diagnóstica Laura y Pipe. Este fue seleccionado para este proyecto dado que permitiría **conocer el nivel de Comprensión Lectora en el que se**

encuentra cada estudiante. Además, se pueden establecer las hipótesis de respuesta y sugerencias de acuerdo a las dificultades encontradas. El instrumento consta de 27 preguntas, de las cuales la 1 y 2 corresponden a preguntas de ejemplos. Estas se encuentran organizadas teniendo en cuenta los siguientes elementos: nivel de lectura, tipo de texto y nivel de dificultad. (Ver Tabla No. 3)

En la siguiente tabla se observa cada una de las preguntas distribuidas según sus elementos:

Tabla 3: Estructura del Cuestionario Actividad Diagnóstica. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

**CUESTIONARIO “ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA”
LAURA Y PIPE
GRADO 5°**

N° PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA	TIPO DE TEXTO	NIVEL DE DIFICULTAD	RESPUESTA CORRECTA
1.Ejemplo	Inferencial	Carta	Muy fácil	C
2. Ejemplo	Inferencial	Carta	Muy fácil	B
3.	Crítico	Texto informativo	Moderadamente fácil	C
4.	Inferencial	Imagen	Difícil	D
5.	Inferencial	Fábula	Moderadamente fácil	A
6.	Inferencial	Fábula	Moderadamente fácil	D
7.	Crítico	Caso	Difícil	C
8.	Inferencial	Cuento	Moderadamente fácil	C
9.	Inferencial	Fábula	Moderadamente	A

			fácil	
10.	Crítico	Texto narrativo	Difícil	C
11.	Inferencial	Texto informativo	Moderadamente fácil	D
12.	Inferencial	Imagen	Fácil	A
13.	Inferencial	Texto informativo	Difícil	A
14.	Inferencial	Historieta	Moderadamente fácil	C
15.	Inferencial	Texto Informativo	Difícil	C
16.	Inferencial	Carta	Difícil	B
17.	Inferencial	Texto informativo	Difícil	D
18.	Inferencial	Texto informativo	Moderadamente fácil	D
19.	Inferencial	Afiche	Moderadamente fácil	D
20.	Literal	Cuento	Moderadamente fácil	C
21.	Literal	Cuento	Difícil	D
22.	Inferencial	Texto informativo	Difícil	C
23.	Literal	Cuento	Moderadamente fácil	C
24.	Literal	Cuento	Difícil	C
25.	Inferencial	Texto informativo	Difícil	B

26.	Inferencial	Carta	Difícil	C
27	Inferencial	Carta	Difícil	C

Guía de Entrevista Estudiantes de Quinto

Para el desarrollo de la guía de entrevista se partió de las percepciones de los estudiantes de grado quinto en torno a las categorías de esta investigación:

- Práctica pedagógica
- Mediación TIC
- Comprensión Lectora

Así mismo, por cada una de estas categorías fueron seleccionados los elementos en los que se iba a profundizar (ver anexo 5) los cuales guardan relación con:

- Diseñar, implementar, evaluar
- Motivación
- Nivel literal, nivel inferencial

Como se muestra en el anexo 5 este instrumento consta de 12 preguntas las cuales guardan estrecha relación con los elementos anteriormente relacionados, lo cual permitirá obtener datos más precisos sobre las percepciones que tiene los estudiantes partícipes en esta investigación.

Análisis Documental

Para el desarrollo de este proyecto de investigación se tuvieron en cuenta los datos que arrojaron los diferentes documentos revisados desde el inicio del estudio, los cuales dan cuenta de las condiciones específicas de los estudiantes en cuanto al promedio institucional en la prueba nacional estandarizada del lenguaje (Prueba Saber), estructura del Proyecto Educativo Institucional, búsqueda de Recursos Educativos Digitales, videos de la implementación de las Unidades Didácticas, rúbricas de valoración de las diferentes Unidades Didácticas.

A continuación se muestra el cuadro donde se encuentra organizada la documentación:

Tabla 4: Documentación situacional. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, I. y Vargas, E. (2015)

TIPO DE DOCUMENTO O FUENTE	DESCRIPCIÓN	NÚMERO DE DOCUMENTOS	CATEGORÍAS		
			Práctica Pedagógica	Mediación TIC	Comprensión Lectora
Informe del ICFES resultados prueba SABER 2012	Este documento proporciona un informe de las evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo.	1			X
Proyecto Educativo	Es el documento que establece la	1	X	X	X

Institucional ISATRI	ruta de navegación de las instituciones educativas. En este se especifican la estrategia pedagógica, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, el manual de convivencia y el sistema de gestión.				
Evaluación de recursos educativos digitales	Rúbrica para evaluar un recurso digital. Tomado de Recursos Educativos Digitales para la educación infantil (REDEI) (2014)	1	X	X	X
Videos (Implementación de las Unidades Didácticas)	Videos realizados por la docente investigadora donde se registran los 3 momentos en los que se desarrollan las Unidades Didácticas usando como mediación la herramienta Cuadernia.	3	X	X	X
Video (grupo focal)	Video realizado por la docente investigadora donde se registra las percepciones que tienen los	1	X	X	X

	estudiantes de quinto grado sobre la experiencia vivida durante la investigación.				
--	---	--	--	--	--

Rúbrica de Evaluación de Unidades Didácticas

Para valorar las Unidades Didácticas realizadas por los estudiantes de quinto en la fase de implementación se emplea una rúbrica (ver tabla 7). En ésta se tienen en cuenta los elementos planteados en el cuestionario de actividades diagnósticas: Nivel de lectura, tipo de texto y nivel de dificultad, los cuales se encuentran debidamente relacionados con los criterios de evaluación que presenta la rúbrica.

La escala de valoración utilizada es: “Superior”, “Alto”, “Básico”, “Bajo” y los puntajes asignados a cada una son 5, de 3 a 4, de 1 a 2 y 0 respectivamente.

De este modo, a continuación se describe a que hace referencia cada uno de los valores de la escala, así:

Superior: Refleja un adecuado desarrollo en la **totalidad** de cada una de las actividades de aprendizaje propuestas en el cuaderno digital.

Alto: Refleja un adecuado desarrollo en **gran parte** de las actividades de aprendizaje propuestas en el cuaderno digital.

Básico: Refleja de manera **parcial** el desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas en el cuaderno digital.

Bajo: **No hay reflejo** del desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas en el cuaderno digital.

Guía de Grupo Focal en Estudiantes

El instrumento guía de grupo focal (ver anexo 7) realizado a los estudiantes de Grado Quinto busca profundizar en las percepciones acerca de Práctica Pedagógica, Mediación TIC y Comprensión Lectora.

Este instrumento consta de cinco preguntas, cada una de estas se encuentra direccionada a encontrar datos relacionados con las categorías de la investigación, las cuales a su vez profundizan en los elementos:

- Diseñar, implementar, evaluar
- Motivación
- Nivel literal, nivel inferencial

4.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque autores como Stake (1998) citado por Puig, M. et. al, (2004), han expuesto que debido a las características del estudio de caso es difícil delimitar unos pasos para el abordaje de los momentos que involucra el diseño de la investigación; otros autores como Montero y León (2002) citado por Puig, M. et. al, (2004) señalan que es posible establecer cinco fases para el desarrollo de este método. Las fases propuestas son: La selección y definición del caso,

elaboración de una lista de preguntas, localización de las fuentes de datos, el análisis e interpretación y la elaboración del informe.

De igual manera, se referencia el proceso metodológico presentado por Yin (2003), en el cual es posible distinguir cuatro grandes fases. Cabe mencionar que en la presente investigación el estudio de caso se enmarcará en las fases propuestas por los autores antes mencionados . A continuación se describen las fases propuestas por Yin (2003)

1. Definición del problema: En esta primera fase es necesario que los investigadores tengan claridad sobre algunos conceptos teóricos y aspectos del entorno sobre el cual se desea investigar.
2. Diseño de la investigación: En este período se define el diseño de la investigación; es decir, si se tratará de un caso único o múltiple, por ejemplo. Así mismo, se establece el plan de acción que orientará la recolección de los datos necesarios que ayudarán a dar respuesta al problema de investigación.
3. Recolección de datos: En esta fase se llevan a cabo las acciones pertinentes para acceder a la información proveniente de los participantes en el estudio. En esta fase es usual la realización de observaciones, entrevistas, grupos focales, entre otros.
4. Análisis de datos y reporte o composición: Esta es considerada la última fase en el proceso metodológico del estudio de caso. En algunas investigaciones se abordan como dos momentos separados; es decir, en un primer momento se habla de análisis de datos y en un tiempo posterior se exponen los resultados obtenidos a lo largo de la investigación y las conclusiones del trabajo.

Resulta importante señalar que aunque las fases propuestas por Yin (2003) exponen cuatro momentos, a lo largo del tiempo también se ha evidenciado que estas fases adquieren denominaciones distintas a las dadas por el autor; así como la existencia de subfases al interior

de las propuestas originalmente. No obstante, el espíritu de cada período definido sigue presente, desarrollándose las distintas acciones que en él se involucran.

El presente estudio investigativo se realizó en cinco etapas. La primera de estas etapas fue denominada Fase de Definición del Problema, en la cual se llevó a cabo la identificación del problema objeto de estudio, la revisión documental y la perspectiva teórica relacionada con la investigación. La siguiente etapa corresponde a la Fase de Diagnóstico, en este periodo se realizó un análisis de las características del contexto escolar objeto de la investigación. La tercera fase correspondió al Diseño de la Propuesta de Intervención; en esta etapa se seleccionó el Recurso Educativo y se hizo el diseño de las Unidades Didácticas; la cuarta fase fue la de Implementación de la Propuesta, es en esta etapa donde se trabajó con los estudiantes la Propuesta Pedagógica y se recolectó información necesaria para este estudio; finalmente se desarrolló la quinta fase correspondiente a la Evaluación y Reflexión, en esta fase se llevó a cabo el proceso de triangulación mediante un análisis reflexivo de la información recolectada y se determinaron las conclusiones del estudio. La siguiente tabla muestra la planeación de acuerdo a cada fase:

Tabla 5: Cronograma de actividades por fases. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

CRONOGRAMA			
FASE	OBJETIVO	ACTIVIDAD	TIEMPO
Definición del problema	Conocer los avances en otras investigaciones que conciernen el objeto de este estudio	1. Identificación del problema. 2. Revisión del estado del arte y del marco teórico.	3 meses
Diagnóstico	Conocer las características del entorno escolar objeto de estudio	1. Revisión documental de los resultados obtenidos por los niños en las pruebas saber.	1 semana
		2. Lectura detallada del Proyecto educativo	3 semanas

		institucional (PEI)	
		3. Diagnóstico de la infraestructura tecnológica de la institución.	1 mes
		4. Aplicación del cuestionario de actividad diagnóstica (Pretest).	1 mes
		5. Diseño y aplicación del instrumento de entrevista.	1 mes
Diseño de la propuesta	Diseñar una propuesta didáctica que responda a las necesidades del contexto	1. Análisis de los resultados de la actividad diagnóstica.	1 mes
		2. Revisión del estado del arte preliminar y construcción del marco teórico	6 meses
		3. Búsqueda, evaluación y selección del recurso a utilizar.	3 meses
		4. Diseño de la propuesta de intervención mediante Unidades Didácticas	1 mes
Implementación de la propuesta	Desarrollar la propuesta didáctica	1. Instalación e inducción del programa correspondiente al cuaderno digital en los equipos de cómputo.	1 semana
		2. Desarrollo de la propuesta de intervención a través de la implementación de las unidades didácticas. - Implementación de la unidad didáctica “Contemos historias”. - Implementación de la unidad didáctica “Infórmate bien”. - Implementación de la unidad didáctica “Y tú...”	1 mes

		¿Qué opinas?	
		Aplicación del cuestionario de actividad diagnóstica (Postest)	2 horas
		Diseño, realización y transcripción de grupo focal	2 semanas
Evaluación y reflexión	Evaluar la incidencia de la propuesta desarrollada	1.Revisión bibliográfica y construcción del estado del arte	4 meses
		2.Análisis y triangulación de los resultados	1 mes
		3.Elaboración del informe final	2 meses

4.2.1. FASE DE DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

A nivel nacional existe un marcado interés en el desarrollo de la Comprensión Lectora partiendo desde el preescolar y haciendo énfasis en el nivel de la Básica Primaria con el objetivo de construir las bases que le permitirán a los estudiantes afrontar con éxito los desafíos propuestos en las diferentes áreas del conocimiento y en la vida cotidiana; lo anterior es coherente con lo expuesto por Solé (2006) quien afirma que:

“Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje”.

Con base en lo anterior el grupo de investigadoras, tomó la decisión de llevar a cabo una investigación en torno a la promoción de los niveles de Comprensión Lectora tomando como referente los bajos desempeños obtenidos por los estudiantes a nivel nacional e internacional en

el área de lenguaje en el año 2013. A partir de la definición del problema se inició la revisión del estado del arte y la construcción del marco teórico, que nos permitió conocer experiencias significativas como la del Dr. Peré Marquès (2006) quien integra las TIC para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor plantea que

“Las TIC pueden aplicarse al proceso educativo y mejorarlo, ya que éstas proporcionan una inmensa fuente de información, material didáctico y son un instrumento de productividad para realizar trabajos. Para poder integrarlas a la escuela como herramientas que faciliten el aprendizaje, reduzcan el fracaso escolar y sean agente de innovación y desarrollo social”. (p.7)

Por consiguiente, la presente investigación integra el uso de Recursos Educativos Digitales para promover los procesos de Comprensión Lectora en los niveles Literal e Inferencial en los niños de Quinto Grado de Básica Primaria.

4.2.2. FASE DE DIAGNÓSTICO

El presente proyecto se llevó a cabo en una institución de carácter oficial ubicada en la zona rural del departamento del Magdalena. La institución fue seleccionada teniendo en cuenta la facilidad para el acceso al campo dado que una de las investigadoras labora en dicha escuela. A través de una solicitud formal presentada al rector, el grupo investigador expresó al plantel su interés en desarrollar un estudio de caso destacando la importancia del mismo y la contribución significativa que traería este proyecto a la escuela.

A raíz de los bajos desempeños obtenidos por los estudiantes de la Básica Primaria a nivel nacional en el área de lenguaje, en las investigadoras surgió la inquietud de conocer cuál era la situación de esta escuela en particular en torno a la problemática antes mencionada. Es así

como se da inicio al proceso de investigación con una revisión documental de los resultados obtenidos por los estudiantes de los grados 3° y 5° quienes presentaron la prueba Saber en el año 2012. De lo anterior, se pudo observar que los desempeños de los niños eran similares a los obtenidos a nivel nacional.

Además se realizó una lectura detallada del Proyecto Educativo Institucional para conocer aspectos relacionados con el enfoque y modelo pedagógico de la escuela, las características de la población, los planes de estudio del área de lenguaje y lo relacionado con la gestión TIC en la institución, lo que permitió hacer un diagnóstico de la infraestructura tecnológica de la escuela, a partir del cual se determinó que aunque se cuenta con algunos equipos de cómputo, en su gran mayoría se encuentran desactualizados o no funcionan adecuadamente; resultando pertinente señalar que el establecimiento educativo no cuenta con conexión a Internet.

Como resultado del proceso anterior, las investigadoras determinaron trabajar el proyecto con los estudiantes de Quinto grado. Además, con el objetivo de conocer las necesidades específicas de estos niños con relación a la Comprensión Lectora, se les aplicó un cuestionario de actividades diagnósticas que permitió identificar el nivel lector en que se encuentran con respecto a los estándares propuestos para Quinto Grado; lo anterior posibilitó direccionar la ruta de la investigación con base en los hallazgos encontrados y teniendo en cuenta el contexto institucional se elaboró una propuesta que integra las TIC en el proceso de Comprensión Lectora. Asimismo se diseñó y aplicó el instrumento de entrevista (ver anexo 5)

para conocer las percepciones de los estudiantes en relación a la Práctica Pedagógica, Comprensión Lectora y Mediación TIC.

4.2.3. FASE DE DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Esta fase fue desarrollada en un tiempo estimado de once meses. Durante esta etapa se realizó el análisis de los resultados que proporcionó el cuestionario de prueba diagnóstica. A partir de la información obtenida las investigadoras determinaron trabajar con base en tres tipos de textos: narrativo, informativo y argumentativo, dado que los estudiantes presentaron mayores dificultades para identificar y diferenciar la intención comunicativa de estos textos.

Lo anterior implicó una revisión teórica de autores que sustentan las bases para el diseño de una propuesta pedagógica que integra el uso de TIC como Mediación de los procesos de Comprensión Lectora.

Como resultado de lo expuesto anteriormente, las investigadoras determinaron buscar un recurso que trabajara los tipos de textos y se pudiera adaptar a las condiciones tecnológicas de la escuela. Se revisaron y evaluaron varios recursos que trabajaban Comprensión Lectora, en su mayoría se centraban en presentar una lectura y luego plantear preguntas de selección múltiple. En ocasiones traían una opción de audio para que los niños escucharan la lectura e inclusive algunos contaban con videos. Las investigadoras notaron una dificultad en cuanto al lenguaje empleado en las actividades propuestas en los materiales evaluados. Muchos de estos eran de origen español o chileno, en los cuales se utilizaban expresiones coloquiales que los hacían de difícil comprensión.

Finalmente, se decidió buscar una herramienta que nos permitiera diseñar Unidades Didácticas y a su vez dar respuesta a las debilidades encontradas en la fase de diagnóstico atendiendo a las necesidades del contexto. Es así como después de una ardua búsqueda se decide utilizar la herramienta Cuadernia. Este editor de Cuadernos Digitales puede incluir todo tipo de elementos multimedia, texto, imágenes, animaciones flash, actividades de evaluación; incluso nos permite trabajar sin conexión porque se puede descargar en cualquier dispositivo de almacenamiento de información y de esta manera se pueden reproducir los cuadernos en varios equipos de cómputo.

Seleccionado el recurso, se inició la fase de diseño de las Unidades Didácticas teniendo en cuenta la revisión teórica realizada, a partir de esta, se determinó trabajar tres Unidades Didácticas orientadas bajo la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel (1983), a partir de la cual el estudiante relaciona nuevos conocimientos con saberes o situaciones que ya se conocen o se han experimentado, las cuales permiten abrir nuevos caminos para la solución de problemas no solo escolares sino cotidianos, además permite desarrollar nuevas percepciones de lo que se observa, se lee o se analiza.

A continuación se presenta el diseño de la propuesta pedagógica:

Tabla 6: Plantilla de Unidad Didáctica. Fuente: CREATIC (2014).

Plan de Unidad Didáctica N°1

Autor de la Unidad	
Nombres y Apellidos	VIVIANA BENAVIDES LINEYS PÉREZ CABALLERO ERIKA VARGAS PÉREZ

Institución Educativa	I.E.D. ISABEL DE LA TRINIDAD SEDE LA CANDELARIA
Ciudad, Departamento	CIÉNAGA, MAGDALENA
¿Qué? - Descripción general de la Unidad	
Título	Contemos historias
Resumen de la Unidad	<p>En sentido general, narrar es referir acontecimientos ocurridos en un determinado período de tiempo, estos acontecimientos pueden ser reales o ficticios.</p> <p>Leyenda: es una narración breve de hechos tradicionales, misteriosos o fantásticos, que van pasando de generación en generación, con versiones diferentes, de acuerdo con la imaginación e intereses de las personas que la cuentan. Se transmite oralmente o por escrito.</p>
Área	Lenguaje
Temas principales	La Leyenda
¿Por qué? – Fundamentos de la Unidad	
Estándares Curriculares	Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.
Objetivos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las características de los textos narrativos. - Reconocer la leyenda como texto narrativo. - Interpretar el sentido global de textos narrativos.
Resultados/Productos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante analiza textos literarios, identifica los personajes, el lugar, el tiempo, las situaciones principales.
¿Quién? - Dirección de la Unidad	
Grado	Grado 5°
Habilidades prerequisite	<ul style="list-style-type: none"> - La narración. - Elementos de la narración. - Clases de narrador. - Tipos de narraciones.
Contexto Social	<p>El corregimiento de Palmor, ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta, perteneciente al Municipio de Ciénaga, subsiste económicamente de la agricultura, dándose primordialmente el cultivo de café. La mayoría de familias se dedican a las labores relacionadas con este cultivo. También se comercializan otros cultivos como el lulo, el tomate y la caña de la cual se produce la panela, se desarrolla la apicultura. Otros cultivos son en especial de manutención familiar como plátano, yuca y banano</p> <p>Las familias de este sector del municipio pertenecen a los estratos 1 y 2, y</p>

	carecen de los servicios básicos domiciliarios mínimos, lo cual tiene injerencia en el sector educativo. Encontramos en este sector a un gran número de niños trabajadores, por lo cual se ha determinado un calendario cafetero que permite vincular a los niños, niñas y jóvenes a las labores propias de la temporada de cosecha del grano. Un aspecto que deteriora las relaciones familiares precisamente consiste en la independencia que consiguen los niños niñas y jóvenes a partir del salario que reciben como trabajadores del café.		
¿Dónde? ¿Cuándo? – Escenario de la Unidad.			
Lugar	Aula virtual		
Tiempo aproximado	5 horas de clase (50 min c/u)		
¿Cómo? – Detalles de la Unidad			
Metodología de aprendizaje	Esta unidad didáctica fue diseñada bajo la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, a partir de la cual el estudiante relaciona nuevos conocimientos con saberes o situaciones que ya se conocen o se han experimentado, las cuales permiten abrir nuevos caminos para la solución de problemas no solo escolares sino cotidianos, además permite desarrollar nuevas percepciones de lo que se observa, se lee o se analiza.		
Procedimientos Instruccionales (basado en el modelo de aprendizaje y métodos seleccionados)			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas didácticas
Momento inicial (20 minutos)	<p>Este momento tiene por finalidad recordar y reforzar los conocimientos previos.</p> <p>El estudiante debe responder la pregunta formulada por el docente sobre las leyendas elaborando una diapositiva y grabando la narración de su historia en la herramienta Power Point.</p>	<p>El docente formulará a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Conoces alguna leyenda de tu localidad o región? Si conoces alguna, cuenta a tus compañeros y docente cómo se llama y de qué se trata utilizando la herramienta Power Point para elaborar una diapositiva con el título y grabar tu historia. Los estudiantes responderán en forma oral las siguientes preguntas:</p>	<p>Voki</p> <p>Power Point</p>

		<p>-¿Qué es para ti una leyenda?</p> <p>-¿Qué tipos de historias crees que cuentan las leyendas?</p> <p>-¿Tú crees en lo que las leyendas dicen? ¿Por qué?</p>	
Momento Central (45 minutos)	<p>Ingresa al libro digital Lenguaje 5° y escribe los nombres de las leyendas que conozcas. A continuación lee los textos sobre leyendas de distintas zonas del país y desarrolla las actividades de comprensión propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen que identificar los nombres de cuatro personajes famosos de leyendas colombianas. • Los estudiantes observan una presentación y reconocen algunas características propias de las leyendas en los textos leídos previamente. • Los estudiantes leen comprensivamente una leyenda de nuestro país y ordenan los sucesos del relato. 	<p>A partir de la exploración y la realización de las actividades propuestas en el recurso digital, el docente orientará al estudiante para que realice la conceptualización de los elementos y características de una leyenda. En este espacio de socialización los alumnos podrán aclarar sus dudas y sacar sus propias conclusiones sobre los conceptos que se abordan en la temática con la ayuda del docente.</p>	<p>El recurso se encuentra en Cuadernia: Lenguaje 5° (material elaborado por el docente).</p>
Momento de cierre (35 minutos)	<p>Para finalizar la unidad los estudiantes observan un video en el que se presenta una</p>	<p>El docente orienta y realiza retroalimentación a los estudiantes de los</p>	<p>El ejercicio fue elaborado empleado la herramienta Cuadernia.</p>

	<p>leyenda maya y realizan la comprensión del mismo a través de preguntas de selección múltiple.</p>	<p>procesos llevan a cabo para el desarrollo de los ejercicios, teniendo en cuenta las necesidades o dificultades que se presentan durante el proceso.</p> <p>El docente realiza el cierre de la unidad diciendo que las leyendas forman parte inseparable de la historia y vida de los pueblos, pues se nutren de la vida cotidiana y van conformando la cultura a partir de experiencias comunes del grupo social. En distintos pueblos o países puede haber distintas versiones de una misma leyenda y solo comparten los motivos y componentes más significativos como el comienzo o la anécdota central.</p>	<p>Se encuentra a través del siguiente enlace:</p> <p>http://www.icfes.gov.co/exámenes/component/docman/cat_view/6-saber-3-5-y-9/18-informacion-general/43-guias-y-ejemplos-de-preguntas/34-ejemplos-de-preguntas/82-grado-5?Itemid=</p> <p>La piel del venado (Leyenda Maya)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=TwWN729gfxM</p>
--	--	---	---

Estrategias Adicionales para atender las necesidades de los estudiantes

Designación de pares de apoyo a los estudiantes que presenten dificultades durante el proceso. Plan de acompañamiento por parte del docente atendiendo a las necesidades de cada estudiante.

Evaluación

Resumen de la evaluación

Acompañamiento permanente a los estudiantes y seguimiento de su desempeño en cada uno de los momentos de la unidad teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades presentadas en el desarrollo de cada una de las actividades, registro de datos, retroalimentación constante y reorientación oportuna del proceso. Se evaluarán las actividades de acuerdo al nivel alcanzado de acuerdo a la valoración propuesta.

Plan de Evaluación	
Antes de empezar la unidad	<p>Lectura de un texto narrativo para que los estudiantes reconozcan las características de este tipo de textos y sus elementos:</p> <p>http://iecolombiamartagomez.blogspot.com/2013/01/taller-de-espanol-elementos-de-la_31.html</p>
Durante la unidad	<p>A través de actividades individuales y puestas en común los estudiantes aprenderán los conocimientos y las destrezas que les posibilitarán afrontar y superar los desafíos propuestos. Se tendrá en cuenta el interés, responsabilidad, participación y desempeño en cada una de las actividades tanto a nivel individual como grupal.</p>
Después de finalizar la unidad	<p>Los estudiantes revisan y refuerzan lo que han aprendido sobre la leyenda a través de una lectura a partir de la cual deben resolver unas preguntas tipo saber que les evalúa su nivel de Comprensión Lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.</p>
Materiales y Recursos TIC	

Plan de Unidad Didáctica N°2

Autor de la Unidad	
Nombres y Apellidos	VIVIANA BENAVIDES LINEYS PÉREZ CABALLERO ERIKA VARGAS PÉREZ
Institución Educativa	I.E.D. ISABEL DE LA TRINIDAD SEDE LA CANDELARIA
Ciudad, Departamento	CIÉNAGA, MAGDALENA
¿Qué? - Descripción general de la Unidad	
Título	¡Infórmate Bien!
Resumen de la Unidad	<p>Un texto informativo es un tipo de texto a través del cual el emisor da a conocer a su receptor algún hecho, situación o circunstancia.</p> <p>Cuando hablamos de texto escrito informativo, nos referimos únicamente a aquel texto que ha sido escrito por un emisor cuya intención principal es "dar a conocer" algo, sin que intervengan primordialmente sus emociones ni deseos.</p> <p>Son muchas las cosas que se pueden dar a conocer de esta forma, lo central del texto en este caso es la información. Esto no quiere decir que en un texto informativo nunca se expresen los sentimientos ni los deseos del emisor, puesto que en ocasiones esto sí ocurre, pero de todos modos estos siempre pasarán a segundo plano.</p>
Área	Lenguaje
Temas principales	Textos Informativos La noticia La carta
¿Por qué? – Fundamentos de la Unidad	
Estándares Curriculares	<p>Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación.</p> <p>Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.</p> <p>Diseño un plan para elaborar un texto informativo.</p>
Objetivos de Aprendizaje	- Lee y comprende textos no literarios tales como cartas y noticias,

	<p>para ampliar su conocimiento del mundo y formarse una opinión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica la intención comunicativa de la carta formal. - Diferencio un texto informativo de otros tipos de texto.
Resultados/Productos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce diversas tipologías textuales e identifica las partes estructurales de cada tipo de texto así como su intención comunicativa.
¿Quién? - Dirección de la Unidad	
Grado	Grado 5°
Perfil del estudiante	
Habilidades prerequisite	<ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos
Contexto Social	<p>El corregimiento de Palmor, ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta, perteneciente al Municipio de Ciénaga, subsiste económicamente de la agricultura, dándose primordialmente el cultivo de café. La mayoría de familias se dedican a las labores relacionadas con este cultivo. También se comercializan otros cultivos como el lulo, el tomate y la caña de la cual se produce la panela, se desarrolla la apicultura. Otros cultivos son en especial de manutención familiar como plátano, yuca y banano</p> <p>Las familias de este sector del municipio pertenecen a los estratos 1 y 2, y carecen de los servicios básicos domiciliarios mínimos, lo cual tiene injerencia en el sector educativo. Encontramos en este sector a un gran número de niños trabajadores, por lo cual se ha determinado un calendario cafetero que permite vincular a los niños, niñas y jóvenes a las labores propias de la temporada de cosecha del grano. Un aspecto que deteriora las relaciones familiares precisamente consiste en la independencia que consiguen los niños niñas y jóvenes a partir del salario que reciben como trabajadores del café.</p>
¿Dónde? ¿Cuándo? – Escenario de la Unidad.	
Lugar	Sala virtual
Tiempo aproximado	5 horas de clase (50 min c/u)
¿Cómo? – Detalles de la Unidad	
Metodología de aprendizaje	<p>Esta unidad didáctica fue diseñada bajo la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, a partir de la cual el estudiante relaciona nuevos conocimientos con saberes o situaciones que ya se conocen o se han experimentado, las cuales permiten abrir nuevos caminos para la solución de problemas no solo escolares sino cotidianos, además permite desarrollar nuevas percepciones de lo que se observa, se</p>

		lee o se analiza.	
Procedimientos Instruccionales (basado en el modelo de aprendizaje y métodos seleccionados)			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas didácticas
Momento inicial (30 minutos)	<p>Este momento tiene por finalidad recordar y reforzar los conocimientos previos.</p> <p>El estudiante debe responder a unas preguntas de exploración de sus saberes previos:</p> <p>¿Qué tipo de textos conoces?</p> <p>¿Cuál es la intención de ese tipo de textos?</p> <p>¿Qué sabes sobre los textos informativos?</p> <p>¿Cuál es la intención de los textos informativos?</p> <p>Da ejemplos de textos informativos.</p>	<p>El docente guiará a los estudiantes a través de la actividad 1 presentada en Cuadernia donde se les solicitará observar, leer, analizar e identificar la intención comunicativa de cuatro textos entre los que hay de tipo narrativo y de tipo informativo. El docente propiciará la discusión para establecer qué busca el autor al escribir cada uno de estos textos y qué diferencias encuentran los niños en su estructura e intención comunicativa.</p>	<p>Actividad 1: Saberes previos en Cuadernia.</p>
Momento Central (60 minutos)	<p>Los estudiantes:</p> <p>Leen la información sobre textos narrativos y textos informativos que se encuentra en Cuadernia y establecen las diferencias entre este tipo de textos en cuanto a su estructura e intención comunicativa.</p> <p>Realizan la actividad: “Me comunico con estilo”, en la que se presenta una situación de la vida cotidiana que</p>	<p>Utilizando la herramienta Cuadernia el docente guía a los estudiantes para que reconozcan la estructura de los textos narrativos y la comparen con la de los textos informativos; los niños identificarán qué busca el autor al escribir un texto informativo y a partir de la situación propuesta elaboran una carta formal.</p>	<p>El recurso se encuentra en Cuadernia: Lenguaje 5° (material elaborado por el docente).</p>

	<p>requiere la elaboración de una carta formal. Los niños deben tener en cuenta la intención comunicativa, la estructura y el lenguaje que se debe utilizar para realizarla apropiadamente.</p> <p>Observan la imagen del vendedor de periódicos, responden la pregunta planteada y leen la noticia. A partir de ésta deben realizar la comprensión del texto teniendo en cuenta las preguntas que se formulan al momento de elaborar una noticia.</p>	<p>A partir de la exploración y la realización de las actividades propuestas en el recurso digital, el docente orientará al estudiante para que realice la conceptualización de la intención comunicativa, estructura y algunos ejemplos de textos informativos.</p> <p>En este espacio de socialización los alumnos podrán aclarar sus dudas y sacar sus propias conclusiones sobre los conceptos que se abordan en la temática con la ayuda del docente.</p>	<p>El ejercicio de asociación fue tomado de:</p> <p>http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Media/craighouse/La noticia loca/noticia.swf</p>
<p>Momento de cierre (60 minutos)</p>	<p>Los estudiantes practican lo aprendido a través de un ejercicio de asociación donde se les presenta una noticia y deben etiquetar sus partes de acuerdo a la estructura de este tipo de textos.</p> <p>Para finalizar la unidad realizarán un ejercicio de comprensión de lectura en el que deben leer varias noticias y dar respuesta a los seis interrogantes que se tienen en cuenta para elaborar una noticia: ¿qué? ¿quién?</p>	<p>El docente orienta y realiza retroalimentación a los estudiantes de los procesos llevan a cabo para el desarrollo de los ejercicios, teniendo en cuenta las fortalezas, necesidades o dificultades que se presentan durante el proceso.</p>	<p>El ejercicio de asociación fue tomado de:</p> <p>http://www.bromera.com/tl_files/activitatsdigitals/Tilde 3 PF/tilde3 u05 pag13 1.swf</p> <p>El ejercicio de comprensión fue tomado de:</p>

	¿dónde? ¿cuándo? ¿por qué? Y ¿cómo?.	
Estrategias Adicionales para atender las necesidades de los estudiantes		
Designación de pares de apoyo a los estudiantes que presenten dificultades durante el proceso. Plan de acompañamiento por parte del docente atendiendo a las necesidades de cada estudiante.		
Evaluación		
Resumen de la evaluación		
Acompañamiento permanente a los estudiantes y seguimiento de su desempeño en cada uno de los momentos de la unidad teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades presentadas en el desarrollo de cada una de las actividades, registro de datos, retroalimentación constante y reorientación oportuna del proceso. Se evaluarán las actividades de acuerdo al nivel alcanzado de acuerdo a la valoración propuesta. El proyecto final se evaluará teniendo en cuenta los aspectos de la rúbrica correspondiente.		
Plan de Evaluación		
Antes de empezar la unidad	El estudiante responde las preguntas para explorar sus conocimientos previos y realiza la actividad 1 propuesta en Cuadernia.	
Durante la unidad	A través de actividades individuales y colaborativas los estudiantes aprehenderán los conocimientos y las destrezas que les posibilitarán afrontar y superar los desafíos propuestos. Se tendrá en cuenta el interés, responsabilidad, participación y desempeño en cada una de las actividades tanto a nivel individual como grupal.	
Después de finalizar la unidad	Los estudiantes realizarán ejercicios de comprensión de lectura de textos informativos que les permitirán poner en práctica lo aprendido en la unidad.	
Materiales y Recursos TIC		
Hardware		
Computadores Aula de Sistemas VideoBeam		
Software		
Herramientas para el desarrollo de los contenidos didácticos <ul style="list-style-type: none">• Actividades en formato swf disponibles en la web• Textos Narrativos e Informativos disponibles en la web• Lenguaje 5° Hacia la significación. Ediciones Magister		
Herramientas para el desarrollo de las Actividades <ul style="list-style-type: none">• Cuadernia		
Recursos en línea	http://www.librosvivos.net/smtc/files/La%20narraci%F3n.PDF	

	http://www.portaleducativo.net/pais/co/sextto-basico/421/Textos-informativos http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Media/craighouse/La_noticia_loca/noticia.swf http://www.bromera.com/tl_files/activitatsdigitals/Tilde_3_PF/tilde3_u05_paq13_1.swf http://recursostic.educacion.es/comunicacion/media/web/actividades/prensa/actividad3/actividad3.swf
Otros recursos	Tablero, video tutoriales para el desarrollo de actividades de la unidad didáctica.

Plan de Unidad Didáctica N°3

Autor de la Unidad

Autor de la Unidad

Nombres y Apellidos	VIVIANA BENAVIDES LINEYS PÉREZ CABALLERO ERIKA VARGAS PÉREZ
Institución Educativa	I.E.D. ISABEL DE LA TRINIDAD SEDE LA CANDELARIA
Ciudad, Departamento	CIÉNAGA, MAGDALENA

¿Qué? - Descripción general de la Unidad

Título	Y tú... ¿Qué opinas?
Resumen de la Unidad	<p>El texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea (o tesis), refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas.</p> <p>La argumentación, intenta demostrar, convencer o cambiar ideas.</p> <p>La argumentación se utiliza en una amplia variedad de textos, especialmente en los científicos, filosóficos, en el ensayo, en la oratoria política y judicial, en los textos periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios. En la lengua oral, además de aparecer con frecuencia en la conversación cotidiana (aunque con poco rigor), es la forma dominante en los debates, coloquios o mesas redondas.</p>
Área	Lenguaje
Temas principales	Textos Argumentativos y su estructura

¿Por qué? – Fundamentos de la Unidad

Estándares Curriculares	<p>Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.</p> <p>Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.</p>
Objetivos de Aprendizaje	- Identifica la estructura y la intención comunicativa de los textos

	<p>argumentativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula una opinión sobre algún aspecto de la lectura fundamentando su opinión con información del texto o sus conocimientos previos. - Diferencia un texto argumentativo de otros tipos de texto.
Resultados/Productos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce diversas tipologías textuales e identifica las partes estructurales de cada tipo de texto así como su intención comunicativa.
¿Quién? - Dirección de la Unidad	
Grado	Grado 5°
Perfil del estudiante	
Habilidades prerequisite	<ul style="list-style-type: none"> - Textos narrativos - Textos informativos
Contexto Social	<p>El corregimiento de Palmor, ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta, perteneciente al Municipio de Ciénaga, subsiste económicamente de la agricultura, dándose primordialmente el cultivo de café. La mayoría de familias se dedican a las labores relacionadas con este cultivo. También se comercializan otros cultivos como el lulo, el tomate y la caña de la cual se produce la panela, se desarrolla la apicultura. Otros cultivos son en especial de manutención familiar como plátano, yuca y banano</p> <p>Las familias de este sector del municipio pertenecen a los estratos 1 y 2, y carecen de los servicios básicos domiciliarios mínimos, lo cual tiene injerencia en el sector educativo. Encontramos en este sector a un gran número de niños trabajadores, por lo cual se ha determinado un calendario cafetero que permite vincular a los niños, niñas y jóvenes a las labores propias de la temporada de cosecha del grano. Un aspecto que deteriora las relaciones familiares precisamente consiste en la independencia que consiguen los niños niñas y jóvenes a partir del salario que reciben como trabajadores del café.</p>
¿Dónde? ¿Cuándo? – Escenario de la Unidad.	
Lugar	Sala virtual
Tiempo aproximado	5 horas de clase (50 min c/u)
¿Cómo? – Detalles de la Unidad	
Metodología de aprendizaje	Esta unidad didáctica fue diseñada bajo la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, a partir de la cual el estudiante relaciona nuevos conocimientos con saberes o situaciones que ya se

		conocen o se han experimentado, las cuales permiten abrir nuevos caminos para la solución de problemas no solo escolares sino cotidianos, además permite desarrollar nuevas percepciones de lo que se observa, se lee o se analiza.	
Procedimientos Instruccionales (basado en el modelo de aprendizaje y métodos seleccionados)			
Línea de Tiempo	Actividades del Estudiante	Actividades del Docente	Herramientas didácticas
Momento inicial (30 minutos)	<p>Este momento tiene por finalidad recordar y reforzar los conocimientos previos.</p> <p>El estudiante debe responder a unas preguntas de exploración de sus saberes previos:</p> <p>¿Conoces los textos argumentativos?</p> <p>¿Podrías darme ejemplos de textos argumentativos?</p> <p>¿Cuál es la principal característica de este tipo de textos?</p> <p>Comenta con tus compañeros y docente tus respuestas.</p>	<p>El docente guiará a los estudiantes a través de la actividad 1 presentada en Cuadernia donde les solicitará observar el video y responder las preguntas que se plantean en torno a lo que los estudiantes conocen sobre los textos argumentativos. El docente propiciará la discusión para establecer qué busca el autor al escribir un texto argumentativo y qué diferencias encuentran los niños en su estructura e intención comunicativa con respecto a los textos estudiados anteriormente.</p>	<p>Actividad 1: Saberes previos en Cuadernia.</p>
Momento Central (45 minutos)	<p>Los estudiantes:</p> <p>Deben explorar tres textos de diferentes tipos (narrativo, informativo y argumentativo) respectivamente y reconocer en ellos su estructura e intención comunicativa.</p> <p>Luego, leen la teoría sobre los</p>	<p>A partir de la exploración y la realización de las actividades propuestas en el recurso digital, el docente orientará al estudiante para que realice la conceptualización de cuál es la intención y la estructura de los textos</p>	<p>El recurso en línea se encuentra en el enlace:</p> <p>http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=196045</p>

	<p>textos argumentativos, reconociendo qué se busca al escribir un texto argumentativo, cuál es su estructura y algunos ejemplos.</p> <p>Realizan la actividad “Afianza tus conocimientos” para ampliar y poner en práctica lo aprendido en la unidad. En el ejercicio deben leer una propuesta y asumir una postura frente a lo planteado. Luego, sustentarán su opinión seleccionando los argumentos que la validen y finalmente escribirán una conclusión sobre el tema.</p>	<p>argumentativos.</p> <p>En este espacio de socialización los alumnos podrán aclarar sus dudas y sacar sus propias conclusiones sobre los conceptos que se abordan en la temática con la ayuda del docente.</p> <p>Mediante la actividad “Afianza tus conocimientos” los estudiantes reconocerán la estructura de los textos argumentativos y practicarán lo aprendido en la unidad.</p>	
<p>Momento de cierre (35 minutos)</p>	<p>Los estudiantes practican lo aprendido a través de un ejercicio de comprensión de lectura en el que deben leer un texto, asumir una postura frente a la situación planteada y sustentarla con argumentos.</p> <p>Para finalizar la unidad realizarán un recorrido a través de un mapa conceptual por los diferentes tipos de textos trabajados en las tres Unidades Didácticas y expresarán en forma oral una síntesis de lo aprendido.</p>	<p>El docente orienta y realiza retroalimentación a los estudiantes de los procesos llevan a cabo para el desarrollo de los ejercicios, teniendo en cuenta las necesidades o dificultades que se presentan durante el proceso.</p>	<p>La lectura “El nuevo traje del emperador” se encuentra a través del enlace: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21391_recurso_pdf.pdf</p> <p>El ejercicio de comprensión se encuentra en Cuadernia.</p> <p>El mapa conceptual fue tomado de: http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_tipo_texto/swf/act_2.swf</p>

Estrategias Adicionales para atender las necesidades de los estudiantes	
Designación de pares de apoyo a los estudiantes que presenten dificultades durante el proceso. Plan de acompañamiento por parte del docente atendiendo a las necesidades de cada estudiante.	
Evaluación	
Resumen de la evaluación	
Acompañamiento permanente a los estudiantes y seguimiento de su desempeño en cada uno de los momentos de la unidad teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades presentadas en el desarrollo de cada una de las actividades, registro de datos, retroalimentación constante y reorientación oportuna del proceso. Se evaluarán las actividades de acuerdo al nivel alcanzado de acuerdo a la valoración propuesta. El proyecto final se evaluará teniendo en cuenta los aspectos de la rúbrica correspondiente.	
Plan de Evaluación	
Antes de empezar la unidad	El estudiante responde las preguntas del video “Saberes Previos” que se encuentra en Cuadernia.
Durante la unidad	A través de actividades individuales y colaborativas los estudiantes aprehenderán los conocimientos y las destrezas que les posibilitarán afrontar y superar los desafíos propuestos. Se tendrá en cuenta el interés, responsabilidad, participación y desempeño en cada una de las actividades tanto a nivel individual como en las plenarias a nivel grupal.
Después de finalizar la unidad	Los estudiantes realizarán ejercicios de comprensión de lectura que les permitirán aplicar en contexto lo aprendido en la unidad sobre los textos argumentativos. Asimismo, repasarán las características y estructura de los tipos de texto vistos a través de un mapa conceptual.
Materiales y Recursos TIC	
Hardware	
Computadores Aula de Sistemas VideoBeam	
Software	
Herramientas para el desarrollo de los contenidos didácticos <ul style="list-style-type: none"> • Actividades en formato swf disponibles en la web • SM Libros vivos.net • Integrado Serie Especial 5°. Editorial Norma Herramientas para el desarrollo de las Actividades <ul style="list-style-type: none"> • Cuadernia 	
Recursos en línea	http://www.materialesdelengua.org/LENGUA/tipologia/argumentacion/argumentacion.htm

	http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_tipo_texto/ http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21391_recurso_pdf.pdf http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=196045 http://odas.educarchile.cl/objetos_digitales/odas_lenguaje/basica/5to_tipo_texto/swf/act_2.swf
Otros recursos	Tablero, video tutoriales para el desarrollo de actividades de la unidad didáctica.

4.2.4. FASE DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

El proyecto se llevó a cabo en una institución oficial del departamento del Magdalena, en el grado quinto de la básica primaria. Como resultado de las fases de diagnóstico y diseño las investigadoras determinaron trabajar con un grupo focal integrado por 6 estudiantes que se seleccionaron teniendo en cuenta los desempeños que obtuvieron en el cuestionario diagnóstico. Esta etapa de implementación inició con la instalación del cuaderno digital en 6 equipos de cómputo. Se realizó una inducción a los estudiantes participantes sobre su papel dentro de la investigación y el manejo del cuaderno digital. Con el acompañamiento de la docente investigadora los niños desarrollaron cada una de las Unidades Didácticas descritas en la (tabla N° 7). Durante este proceso se realizaron fotografías y grabaciones en video para documentar y evidenciar cada uno de los momentos vividos durante la clase. (Ver Tabla No. 10).

A continuación se muestran algunas de las actividades propuestas en el cuaderno digital:

Portada de Unidad Didáctica



Ilustración 1: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento Central:

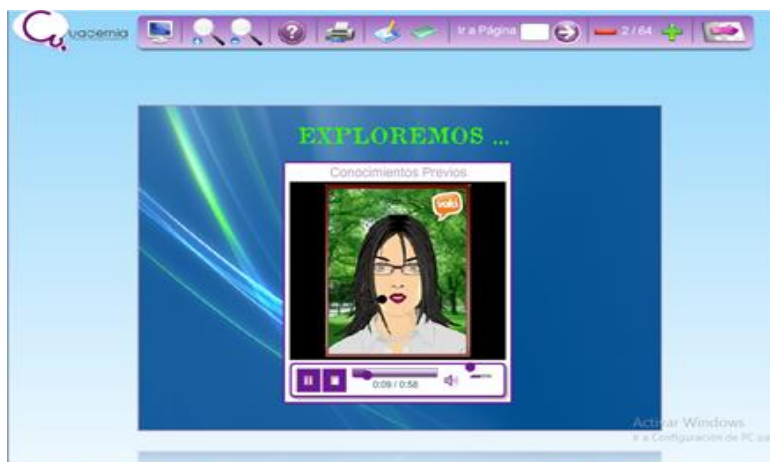


Ilustración 2: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento de cierre



Ilustración 3: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Portada:

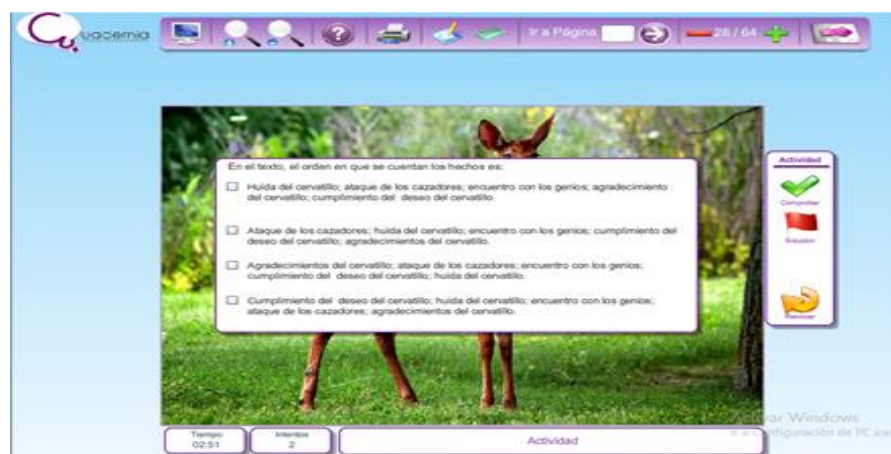


Ilustración 4: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento inicial:



Ilustración 5: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento Central:



Ilustración 6: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento de cierre:



Ilustración 7: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Portada:



Ilustración 8: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento Inicial



Ilustración 9: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento Central:

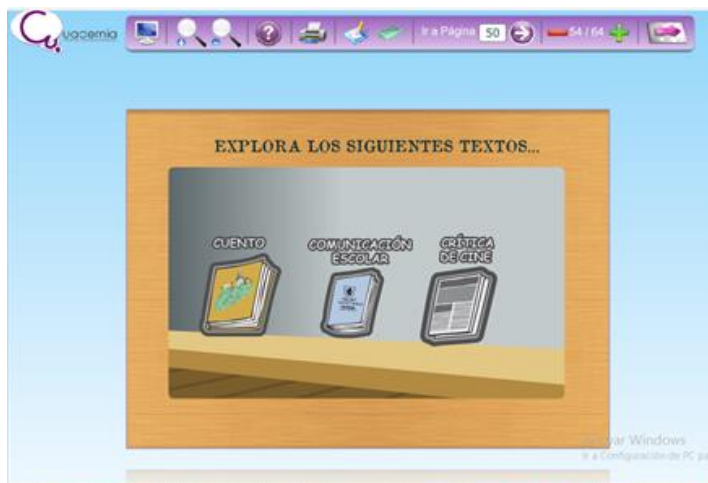


Ilustración 10: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento de cierre:

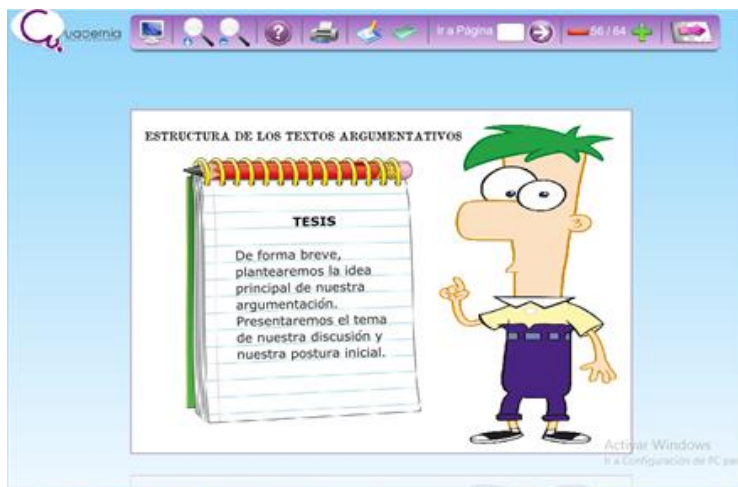


Ilustración 11: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

Momento de cierre:



Ilustración 12: Cuadernia, Contemos Historias. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

La evaluación de las Unidades Didácticas se realizó mediante una rúbrica, la cual se muestra a continuación:

Tabla 7: Rubrica de valoración de Unidades Didácticas, Fuente: Inédita Benavides, V, Pérez, L. y Vargas E.

RÚBRICA PARA EVALUAR LAS UNIDADES DIDÁCTICAS 1, 2 Y 3 BASADAS EN TIPOS DE TEXTOS

Criterios de Evaluación	Superior	Alto	Básico	Bajo
Identifica las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos.	Identifica claramente las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos. (5 puntos)	Identifica en gran parte las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos. (3 a 4 puntos)	Identifica de manera parcial las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos. (1 a 2 puntos)	No identifica las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos. (0 puntos)
Realiza ejercicios de Comprensión Lectora utilizando diferentes técnicas de interpretación de textos.	Identifica y aplica correctamente las diferentes técnicas de interpretación de textos. (5 puntos)	Identifica y aplica apropiadamente la mayoría de técnicas de interpretación de textos. (3 a 4 puntos)	Identifica y aplica algunas técnicas de interpretación de textos. (1 a 2 puntos)	No identifica ni aplica técnicas de interpretación de textos. (0 puntos)
Identifica e interpreta organizadores gráficos de información.	Identifica e interpreta en forma excelente organizadores gráficos de información. (5 puntos)	Identifica e interpreta organizadores gráficos de información. (3 a 4 puntos)	Identifica e interpreta de manera aceptable organizadores gráficos de información. (1 a 2 puntos)	No identifica ni interpreta la información contenida en organizadores gráficos de información. (0 puntos)
Analiza y resuelve preguntas del nivel literal.	Analiza y resuelve de manera eficaz preguntas del nivel literal. (5 puntos)	Analiza y resuelve con un mínimo de error preguntas del nivel literal. (3 a 4 puntos)	Analiza y resuelve en forma elemental preguntas del nivel literal. (1 a 2 puntos)	No analiza ni resuelve preguntas del nivel literal. (0 puntos)
Analiza y resuelve preguntas del nivel inferencial.	Analiza y resuelve de manera eficaz preguntas del nivel inferencial. (5 puntos)	Analiza y resuelve con un mínimo de error preguntas del nivel inferencial. (3 a 4 puntos)	Analiza y resuelve en forma elemental preguntas del nivel inferencial. (1 a 2 puntos)	No analiza ni resuelve preguntas del nivel inferencial. (0 puntos)

Después de la implementación de las Unidades Didácticas, se aplicó nuevamente a los estudiantes participantes el cuestionario de prueba diagnóstica (Postest), con el fin de evidenciar

lo ocurrido en su proceso de aprendizaje en relación con la Comprensión Lectora en los niveles Literal e Inferencial, a partir de la intervención de la propuesta.

Para finalizar esta etapa, se realizó una técnica de discusión grupal (grupo focal) con el objetivo de conocer las opiniones de los estudiantes sobre el trabajo realizado en las prácticas de aula que incluyeron como Mediación el Cuaderno digital para promover Comprensión Lectora en los niveles antes mencionados.

4.2.5. FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

En esta fase se realizó una revisión bibliográfica para definir los referentes teóricos y la estrategia adecuada para el análisis de los datos recolectados en la presente investigación. A partir del ejercicio anterior, las investigadoras decidieron llevar a cabo un proceso de triangulación, siguiendo el postulado de Muñiz (2010) quien plantea que la triangulación permite establecer relaciones entre las diferentes evidencias recolectadas, de manera que puedan ser comparadas y contrastadas. Al comparar las distintas evidencias se pueden señalar los aspectos en los que coinciden, difieren o se oponen.

Según lo expuesto por Rodríguez, Aria y Pérez, (citado en Vallejo y Finol, 2010), “la triangulación puede ser de datos orientada en el tiempo y en el espacio, de persona, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple” (p. 122). De acuerdo a lo anterior, las evidencias e información recogidas durante la investigación mediante las diferentes técnicas, se sometieron al proceso de triangulación metodológica. Para el desarrollo de este proceso el grupo investigador elaboró una tabla que contiene el análisis de la triangulación. (Ver tabla 12), que

permitió reflexionar sobre las percepciones y el impacto que tuvo la integración de Recursos Educativos Digitales en la Práctica Pedagógica y en el proceso de Lectura de los participantes en la investigación, con el fin de realizar una construcción del conocimiento sobre el tema objeto de estudio.

Por último, en el informe final se escribieron las conclusiones a las que llegó el grupo de investigación a partir de la implementación de este proyecto, realizando las respectivas recomendaciones para futuras investigaciones relacionadas con el tema en cuestión.

4.3. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: PROCESO DE TRIANGULACIÓN

El término triangulación hace referencia a todos aquellos métodos utilizados en el desarrollo de una investigación ya sean cualitativos o cuantitativos.

Para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que éstos sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos (3). Como ya se había explicado antes, la inconsistencia en los hallazgos no disminuye la credibilidad de las interpretaciones y, en este caso en particular, el análisis de las razones por las que los datos difieren sirve para analizar el papel de la fuente que produjo los datos en el fenómeno observado y las características que la acompañaban en el momento en el que el fenómeno se observó (Benavides y Gómez, 2005, p.121).

Según Hernández et.al, (2010) el hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, se le denomina triangulación de datos. En ese sentido, resulta valioso que en el marco de una investigación se cuente con varias fuentes de información y métodos para

recolectar los datos que posteriormente serán analizados con el fin de dar respuesta a la preguntas de investigación (p.439).

De otro lado, Denzin (citado por Navarro, Pasadas y Ruiz, 2004), define la triangulación en investigación como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular”. De igual manera, el citado autor expone que de acuerdo al aspecto en el que se adopte la estrategia de combinación puede hablarse de triangulación de fuentes de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica y triangulación metodológica.

La triangulación de datos se da con el objetivo de constatar si la información recolectada contiene el mismo significado cuando se encuentra en distintas circunstancias. Dicho en palabras de Navarro et.al (2004) “la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (p. 17).

En la triangulación de investigador están presentes varios observadores, esto da lugar a que se minimice el sesgo que podría aparecer cuando existe una sola mirada en relación al objeto de estudio. Por su parte, la triangulación teórica se refiere a la aplicación de distintas teorías existentes sobre el tema abordado en la investigación, esto con el fin de hallar aspectos complementarios en relación al contenido estudiado. Por último, la triangulación metodológica consiste en la combinación de varios métodos para recoger y analizar los datos que posibilitarán el acercamiento con la realidad estudiada.

En la presente investigación se ha adoptado una estrategia de triangulación de diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), en el que se colecta simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos y en el cual uno de los métodos predomina en el proyecto. El método de menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central. Dicha incrustación puede significar que el método secundario brinde información valiosa sobre las preguntas de investigación con respecto al método primario. De acuerdo con Creswell et al. (2008) citado por Hernández et al. (2010), ambas bases de datos nos pueden proporcionar distintas visiones del problema considerado. Asimismo, los datos recolectados mediante ambos métodos se comparan y/o se mezclan en la fase de análisis. De esta manera este diseño proporciona una visión más amplia del fenómeno estudiado en contraste con el uso de un solo método. Así, un estudio cualitativo puede enriquecerse con datos cuantitativos descriptivos de la muestra. Este modelo posee la ventaja de permitir recolectar simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos en determinada fase, ofreciendo al investigador una visión completa e integral del problema objeto de estudio, a la vez que se obtienen las fortalezas de ambos enfoques. (p.572)

En el diseño de la presente investigación se ha adoptado una estrategia de triangulación metodológica, teniendo en cuenta que se han utilizado varios métodos para recolectar la información y hacer el análisis de la misma, con lo que se espera que el proceso de investigación se enriquezca y aportar mayor fiabilidad y relevancia a los resultados obtenidos.

En concordancia con la investigación cualitativa y en este caso con el estudio de casos único. La información que se recogió mediante las diferentes técnicas propuestas, fue sometida

al proceso de triangulación. Para esto el grupo de investigadoras elaboró una matriz de análisis de información (ver tabla 12). Lo cual posibilitó la reflexión sobre la práctica pedagógica al ser mediada por recursos digitales y que sucedió con la Comprensión Lectora.

4.3.1. CATEGORIZACIÓN:

Las categorías establecidas para el presente trabajo de investigación se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 8: *Matriz de categorías. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).*

CATEGORÍA	ELEMENTOS	INDICADORES	ENTREVISTA	GRUPO FOCAL
Práctica Pedagógica: entendida como el acto reflexivo que permite al docente el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza a partir de la construcción de ambientes que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.	Diseño: entendido como el proceso reflexivo que conlleva a la planeación de una estrategia didáctica a partir de las necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta las características propias del contexto.	He adaptado la programación a las características y necesidades de los alumnos y alumnas.	P. 1	P. 1
		Establecer de antemano los objetivos		
		Analizar en profundidad los recursos y seleccionarlos en base a su idoneidad.		
		Definir cuáles han de ser los aspectos fundamentales de este trabajo para después poderlos evaluar.		
	Implementación: entendida como la puesta en marcha de las Unidades Didácticas fundamentadas en la teoría del aprendizaje significativo, que utiliza cuadernos digitales como mediación del proceso de enseñanza –	Actividades de aula diversas, amplias, de largo recorrido, obligan a pensar, permiten utilizar recursos diferentes.	P. 2	

	aprendizaje.			
		Se conoce la finalidad de la actividad, se explica el objetivo, impulsan la participación del alumnado.		
	Evaluación: entendida como el proceso de reflexión sobre las fortalezas, debilidades y percepciones encontradas a partir de la puesta en marcha de la estrategia didáctica, así como las oportunidades de mejoramiento.	Utilizo diversos instrumentos de registro (rúbricas de evaluación, aportaciones, competencias básicas, etc)	P. 3	
Mediación TIC: entendida como herramientas innovadoras que ofrece la tecnología para dar respuesta a necesidades, expectativas o problemáticas atendiendo las particularidades de un contexto determinado, propiciando la disposición permanente al aprendizaje y autónomo y de significado para el estudiante	Motivación: se entiende como el interés de los estudiantes en la realización de alguna actividad y que a la vez contribuye a lograr los objetivos eficazmente.	Prácticas de enseñanza: este dominio caracteriza el uso de las TIC para actividades de enseñanza, las prácticas pedagógicas	P. 4	P. 2
			P. 5	P. 3

		Prácticas de aprendizaje: al igual que en la definición sobre prácticas de enseñanza, se centra en el uso de las TIC por parte del estudiante.	P. 6	P. 4
Comprensión Lectora: se asume como el proceso de construcción de significados a partir de partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, es uno de los ejes fundamentales en las acciones que adelanta la escuela. Este proceso brinda a los estudiantes la posibilidad de acercarse a nuevas ideas y a distintas formas de ver el mundo.	Nivel literal: se centra en las ideas e información que está explícita en el texto que pueden ser: de ideas principales, de secuencias, por comparación de causa o efecto. En este nivel el lector ahonda en la comprensión del texto reconociendo las ideas que suceden y el tema principal.	De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato.	P. 7	P. 5
		De secuencias: identifica el orden de las acciones.	P. 8	
		Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.	P. 9	
		De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.	P. 10	
	Nivel inferencial: este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores,	Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.		

	relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones.			
		Inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.	P. 11	
		Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.	P. 12	

CAPÍTULO 5

5.1. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se realiza el análisis de los resultados a la luz de los planteamientos abordados en el marco teórico, con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos en el presente trabajo de investigación, teniendo en cuenta las categorías establecidas en el proyecto, es decir: Práctica Pedagógica, Mediación TIC y Comprensión Lectora.

Este análisis se llevó a cabo a partir de la organización de la información recolectada mediante las técnicas utilizadas para la sistematización de datos en la presente investigación: Cuestionario de actividad diagnóstica, entrevista, análisis documental, observación participante y grupo focal.

Se da inicio con el análisis de un cuestionario para establecer el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes. En segundo lugar se analizan las percepciones de los estudiantes en torno a los elementos de cada una de las categorías del estudio: Práctica Pedagógica (diseño, implementación y evaluación), Mediación TIC (motivación) y Comprensión lectora (nivel literal y nivel inferencial). En tercer lugar se realizó el análisis documental de las actividades desarrolladas por los estudiantes utilizando la mediación TIC (cuaderno digital), teniendo en cuenta los elementos e indicadores definidos para cada categoría desde la perspectiva del docente investigador. Luego, se hace un análisis de la experiencia vivida a partir del diseño, la implementación y la evaluación de una propuesta pedagógica mediada por TIC. A continuación,

se recogen y analizan las percepciones de los estudiantes frente a la experiencia con mediación TIC.

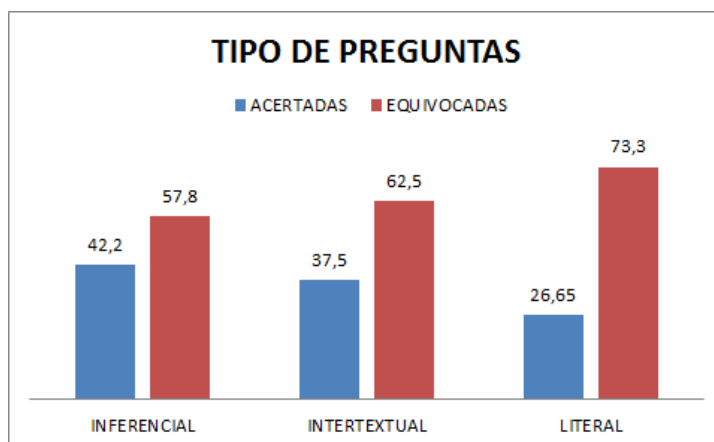
Posteriormente, se realiza la aplicación final de la actividad diagnóstica para establecer las posibles relaciones entre la práctica pedagógica mediada por TIC y la Comprensión Lectora de los estudiantes.

Para finalizar, se lleva a cabo el proceso de triangulación de los anteriores resultados con base en las categorías establecidas durante el estudio, es decir: Práctica Pedagógica, Mediación TIC y Comprensión Lectora.

5.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE DIAGNÓSTICO

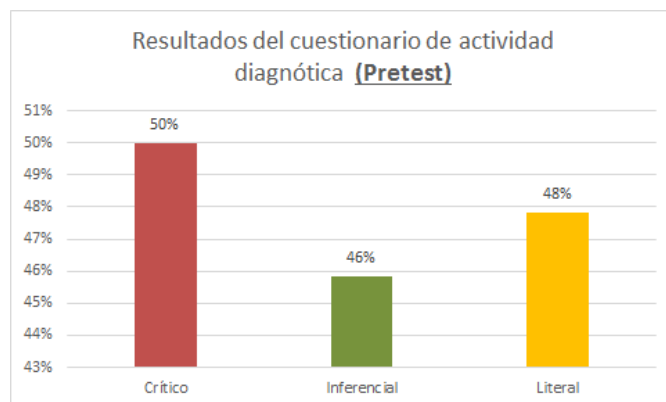
5.2.1. RESULTADO GLOBAL DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO

En el gráfico No. 1 se muestra el resultado que arrojó el cuestionario de actividad diagnóstica aplicado a 20 estudiantes de Quinto grado que determina su nivel de Comprensión Lectora.



Gráfica 1: Resultado global de actividad diagnóstica. Fuente: inedita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015)

El análisis del resultado de la actividad diagnóstica aplicada a los 20 estudiantes arrojó un resultado global así: Los niños de quinto grado obtuvieron un 26,65% en cuanto al nivel literal, un 42,2% en el nivel inferencial. A partir de estos resultados, se seleccionó por conveniencia una muestra de seis estudiantes de grado quinto cuyos resultados se presentan en el siguiente gráfico



Gráfica 2: Resultados del cuestionario de actividad diagnóstica Pretest. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015)

La gráfica anterior nos muestra que el 48% de los sujetos participantes en el estudio se encuentra en el nivel literal, lo cual quiere decir que este grupo de estudiantes se centra en las ideas que e

información que se encuentra explícita en el texto, mientras que el 46% alcanza el nivel inferencial, lo cual quiere decir que este grupo de estudiantes son capaces de leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito, lo que le permite encontrar las relaciones subyacentes en el texto, mucho más allá de lo leído.

5.2.2. ANÁLISIS DOCUMENTAL POR CATEGORÍA

Se procedió a realizar una revisión de la documentación pertinente a las categorías concernientes al presente estudio, las cuales fueron el punto de partida para comprender las características del contexto escolar, el modelo pedagógico de la institución, el informe de los resultados de la prueba Saber en el área de Lenguaje y la infraestructura tecnológica con la que cuenta la escuela.

Mediación TIC

En cuanto a la revisión de la infraestructura TIC de la escuela, se encontró que debido a su ubicación en el área rural existen marcadas debilidades en este aspecto, entre estas cabe destacar que no se cuenta con conectividad y hay pocos equipos de cómputo en buen estado; por lo tanto se hace necesario que el diseño de la propuesta pedagógica se adapte a los pocos recursos tecnológicos con los que cuenta la institución y se aprovechen de la mejor manera. La tabla N° (9) muestra lo encontrado en la revisión.

Tabla 9: Infraestructura tecnológica. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

GESTIÓN	HARDWARE		
	DETALLE	ESTADO	USO
ACADÉMICA	20 computadores portátiles, 1 video beam	6 en buen estado	Recurso educativo empleado en la clase de informática.
	1 video beam	Bueno	Reuniones de profesores y padres de familia. Recurso educativo par distintas áreas del conocimiento en el que los niños ven películas y videos.
	SOFTWARE		
	DETALLE	ESTADO	USO
	Office 2007 (con licencia educativa)	Bueno, se requiere contraseña de administrador para abrir la sesión.	En el área de tecnología para que los niños aprendan el manejo de Word, Power Point y Paint.

Comprensión Lectora

La revisión del informe emanado por el ICFES en el año 2013 en relación al área de Lenguaje arrojó como resultado que un 33% de los estudiantes de tercer grado se encuentra en un nivel insuficiente, el 45% en un nivel mínimo y el 21% en un nivel satisfactorio y el 1% se encuentra en el nivel avanzado, tal como lo muestra la Gráfica No.3.



Gráfica 3: Resultados pruebas saber en el área de Lenguaje año 2012.

De acuerdo a lo encontrado en estos resultados surge en las investigadoras la inquietud de diseñar una propuesta pedagógica que abordara la comprensión lectora debido a su importancia dentro de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, tal como lo plantea el (MEN, 1998) “Es por medio de la lectura que los estudiantes tienen la posibilidad de acercarse a nuevas ideas y conocer diferentes formas de ver el mundo”.

A continuación presentamos los resultados cuantitativos de las preguntas formuladas en la entrevista aplicada a los estudiantes, la cual se encuentra organizada por categorías de análisis:

En la categoría de Práctica Pedagógica a la que corresponden las p1, p2 y p3, los resultados fueron los siguientes:

A la pregunta uno (sobre la práctica pedagógica cotidiana), el 84% de los participantes opina que las clases son “muy *cheveres*” y el 16% restante dice que le parece bien, pero sería mejor con TIC.

A la pregunta dos (sobre la aplicabilidad de lo que aprenden en la escuela), el 67% de los niños contestaron que “sí” aplican lo que aprenden y el 33% restante expresó que “a veces” aplican lo aprendido.

A la pregunta tres (sobre las mejoras que introduciría en la práctica pedagógica actual), el 34% opina que “sería conveniente utilizar las TIC para aprender cosas nuevas, un 33% quiere un cambio de ambiente y salir del aula y el 33% restante prefiere las manualidades y aprender un idioma extranjero.

En la categoría de Mediación TIC a la que corresponden las p4, p5 y p6, los resultados fueron los siguientes:

A la pregunta cuatro (sobre el uso de las TIC en las actividades de clase), el 67% afirma que “no” y el 33% restante contestó que sólo se usan en clase de informática.

A la pregunta cinco (sobre su motivación en relación al uso de las TIC en las clases), el 67% dijo que “sí” y el 33% restante dijo que “no”.

A la pregunta seis (sobre la importancia de las TIC en su aprendizaje), el 84% dijo que “sí” y el 16% restante considera que “no”.

En la categoría de Comprensión Lectora a la que corresponden las p7, p8, p9, p10. p11 y p12, los resultados fueron los siguientes:

A la pregunta siete relacionada con (el gusto por la lectura), el 84% afirmó que “sí” le gusta y el 16% contestó que “no”.

A la pregunta ocho relacionada con (su nivel de lectura), el 100% afirmó que su nivel es básico.

A la pregunta nueve relacionada con (la identificación de la intención comunicativa de un texto), el 34% afirma que “sí” comprende la intención de un texto, un 33% respondió que “a veces” y el 33% restante se limita a decodificar el texto.

A la pregunta diez relacionada con (sus preferencias de lectura), el 68% se inclina por los textos narrativos, un 16% prefiere los textos líricos y el 16% restante respondió que le gustan los textos informativos.

A la pregunta once relacionada con (el acceso a libros de texto), el 83% respondió que accede a libros de texto en la casa y la escuela, mientras que el 17% restante afirmó no tener libros en la casa y sólo acceder a los de la escuela.

A la pregunta doce (sobre si prefiere leer en medio físico o digital), el 84% prefiere leer en medio físico y el 16% restante prefiere leer en formato digital.

Triangulación De Los Datos

A continuación se contrastan los resultados arrojados por el cuestionario de actividades diagnósticas con el análisis documental a la luz del objetivo planeado para la primera fase, el cual busca diagnosticar el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes de grado quinto de una escuela rural del municipio de Ciénaga. Para realizar este proceso, iniciamos con los datos que arrojó el pre-test y post-test los cuales mostraron las variaciones que se presentaron en los niveles literal e inferencial. Después de seleccionar una muestra de estudiantes para que participaran en el estudio, el análisis arrojó que el 48% de los participantes se encuentra en el nivel literal, mientras que el 46% alcanza el nivel inferencial. Luego de realizada la intervención, en los resultados del post test se nota que los niveles literal e inferencial varían significativamente. El primero alcanza un 52% y el segundo un 54%. Por otra parte al revisar el informe del ICFES (2013), se evidencia que los resultados coinciden en que el 78% de los estudiantes se encuentran en un nivel mínimo o insuficiente en el área de lenguaje. Lo anterior es relevante para la investigación ya que según Mejía y Villanueva (2011):

“En contraste a la apatía hacia la lectura, se observa la gran expectativa e interés que genera el trabajo con el computador y las tecnologías de la información y la comunicación, (TIC). Ya que hoy en día el uso de los computadores es generalizado, al igual que el del internet, lo cual implica realizar lecturas permanentes en la web” (p.19)

Por tal motivo las investigadoras inician con la planeación de la propuesta pedagógica utilizando Recursos Educativos Digitales como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo se realizó la revisión del proyecto educativo institucional para determinar las

características propias del contexto, el modelo pedagógico de aprendizaje significativo, los escasos recursos TIC con que cuenta la institución, la falta de conectividad y la falta de inclusión de mediación TIC en las Prácticas Pedagógicas

Se hizo necesario conocer las percepciones que tenían los estudiantes acerca las categorías abordadas en el estudio, esto se realizó a través de una entrevista, el análisis de la información recabada a través de este instrumento deja ver que los estudiantes son conscientes de que están en un nivel básico de acuerdo al sistema de evaluación institucional, lo cual conserva similitud con los resultados del informe del ICFES sobre la prueba Saber y el resultado del cuestionario de actividades diagnósticas. Asimismo, los estudiantes afirman que no se detienen a pensar cuál es la intención comunicativa del texto que leen, que realizan una lectura mecánica; en mayor medida, los textos leídos corresponden a una estructura narrativa. Las situaciones expuestas anteriormente se convierten en elementos importantes que darían explicación frente a los bajos resultados obtenidos en las pruebas Saber y en el cuestionario diagnóstico, que además de textos narrativos, propone la comprensión de textos informativos y argumentativos.

5.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE DISEÑO

5.3.1. ANÁLISIS DE ENTREVISTA POR CATEGORÍA

Después de determinar cuál era el resultado que había arrojado el cuestionario de prueba diagnóstica y el análisis realizado a cada uno de los documentos, se consideró necesario por parte de las investigadoras hacer una entrevista de carácter semiestructurada a los estudiantes con el fin de conocer cuáles eran sus percepciones acerca de las categorías del estudio (Práctica

pedagógica, Mediación TIC y Comprensión lectora) dado que esto proporcionaría datos importantes a la hora de realizar el análisis de lo sucedido en esta etapa del estudio . Esta entrevista fue realizada en la escuela donde se efectuó la investigación.

Práctica pedagógica

Los resultados de la entrevista muestran que los sujetos participantes comparten un mismo indicador en relación a su opinión sobre la práctica pedagógica que es llevada a cabo por sus docentes en la actualidad. En este aspecto, el 84% de los participantes opina que sus clases son “muy cheveres” y el 16% restante dice que:

“Me parecen **bien** pero sería mejor con TIC porque aprendemos a buscar mejor las cosas”. “E, S₅, P₁” (Ver Anexo N° 6)

Con respecto a esta categoría cabe destacar que los niños se sienten a gusto con las clases que reciben en la actualidad, sin embargo es importante mencionar que en un pequeño porcentaje afirma que las clases serían mejor si se utilizaran las TIC.

En relación con el interrogante sobre si lo que aprenden en la escuela es significativo en su vida cotidiana, el 67% de los niños dijo que sí aplica lo que aprende, principalmente en matemáticas (operaciones básicas) y en lenguaje (lectura), el 33% restante dijo que “a veces” aplica lo aprendido. Como investigadoras esto nos hace reflexionar sobre si lo que estamos enseñando realmente ayuda a los estudiantes a desenvolverse en diversas situaciones y se puede aplicar en la vida cotidiana.

Por otra parte, a la pregunta sobre qué mejoras introduciría en las prácticas pedagógicas, el 34% opina que sería conveniente utilizar las TIC para aprender cosas nuevas, el otro 33% quiere cambiar de ambiente, salir del aula de clase y tener más contacto con la naturaleza, el restante 33% prefiere realizar más trabajos manuales y aprender un idioma extranjero.

“Quisiera que fueran más divertidas, salir al patio, **dar más clase en computador** y que nos dieran más inglés” “E, S₂, P₃” (Ver anexo 6)

“En computador porque uno podría **aprender muchas cosas nuevas**” “E, S₄, P₃” Ver anexo 6)

Estos hallazgos nos muestran que los estudiantes plantean diversos intereses que como maestros debemos tener en cuenta al momento de planear una propuesta pedagógica.

Mediación TIC

En esta categoría los resultados de la entrevista muestran que el 67% afirma que no usan las TIC en el desarrollo de actividades de clase, el restante 33% de los encuestados afirma que actualmente solo usan las TIC en clase de informática para aprender a manejar el computador. Esto demuestra que es muy bajo el porcentaje de los docentes que emplean la mediación TIC para el desarrollo de sus clases, a pesar de que los estudiantes, como lo han expresado anteriormente, consideran, que aprenderían mejor si éstas se utilizarán durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la pregunta relacionada con su motivación en torno al uso de las TIC, el 67% de los niños dijo que sí les gustaría usar las TIC por las siguientes razones:

“Sí, porque uno saca la información que necesita y que a veces no encuentra en los libros” “E, S₃, P₅” (Ver anexo 6)

“Sí, porque nosotros aprendemos a manejar los computadores” “E, S₄, P₅” (Ver anexo 6)

“Sí, porque casi no nos cansamos las manos, como cuando escribimos a mano” “E, S₅, P₅” (Ver anexo 6)

“Sí, porque serían divertidas las clases y podría buscar tareas” “E, S₆, P₅” (Ver anexo 6)

El restante 33% manifiesta que no le gustaría utilizar las TIC, en primera instancia por las restricciones que hay en la institución para su uso (sólo los maestros pueden manipularlos) y por otra parte, se encuentran desmotivados por su mal estado, lo que hace que en ocasiones pierdan sus trabajos porque se apagan. Lo anterior nos da a entender que es necesario que la escuela le brinde a los estudiantes la oportunidad de tener contacto con herramientas tecnológicas actualizadas y en buen estado para que los niños tengan experiencias positivas con la tecnología. Asimismo, el 84% de los estudiantes manifiesta que las TIC son importantes para aprender dado que:

“Sí, porque uno aprende cosas que han pasado en años atrás y sabe lo que pasa en el mundo” “E, S₃, P₆” (Ver anexo 6)

“Sí, porque podemos buscar más temas y mucha información” “E, S₅, P₆” (Ver anexo 6)

El restante 16% considera que no es importante usar TIC porque le produce cansancio usar el computador.

Lo expresado anteriormente, permite a las investigadoras constatar que los niños quieren acercarse más a la tecnología ya que consideran que es una herramienta que les permite acceder a gran cantidad de información, aprender cosas nuevas y desarrollar competencias tecnológicas de una manera divertida.

Comprensión Lectora

Los resultados encontrados en esta categoría muestran las percepciones de los estudiantes de quinto grado acerca de su proceso lector, identificando aspectos tales como: motivación, intereses, nivel de lectura, acceso a textos, utilización de dispositivos para leer, etc.

A la pregunta relacionada con el gusto por la lectura, el 84% de los niños afirmó que Sí le gusta leer por diversas razones:

“Sí, porque en medio de la lectura uno puede ir sacando informaciones” “E, S₃, P₇”(Ver anexo 6)

“Si me gusta leer, porque por ejemplo a veces no sé cómo se escriben las palabras entonces las busco en libros o diccionarios” “E, S₅, P₇”(Ver anexo 6)

El restante 16% considera que el proceso de lectura es “aburrido”.

Lo anterior nos muestra que un elevado porcentaje de los estudiantes entrevistados relaciona la lectura con búsqueda y hallazgo de información; mencionan que la lectura les permite comprender, extraer información relevante y además aprenden a escribir correctamente las palabras ampliando su vocabulario. Esto constituye un hallazgo importante para las investigadoras ya que los estudiantes son conscientes del valor de la lectura, validando de esta forma los planteamientos de esta investigación. En este sentido cobra importancia lo expresado

por Solé (1995) cuando afirma que a través de la lectura no sólo es posible acceder y apropiarse de la información, sino que también es una herramienta lúdica que posibilita la exploración de mundos distintos a los nuestros.

En lo relacionado a las percepciones que tienen los estudiantes entrevistados acerca de su nivel de Comprensión Lectora el 100% concuerda en decir que se encuentran en un nivel básico, relacionando éste con el criterio que se maneja en la institución de acuerdo al SIE (Sistema Interno de Evaluación).

En lo mencionado anteriormente, es notorio que los niños son honestos al autoevaluar su proceso de comprensión, son conscientes de que deben mejorar aspectos como la lectura en voz alta, usar los signos de puntuación al leer, comprender lo que se lee y destacan que para mejorar su nivel deben leer más. Al respecto Cassany, Luna y Sanz (1998) afirma que: “ la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles que proporciona la escolarización (p.193)” .En sintonía con este planteamiento, el grupo investigador hace una propuesta de intervención con el fin de promover desde la escuela el disfrute por la lectura y la superación de las debilidades en torno a la Comprensión Lectora.

“Medio medio porque yo se que tengo que leer más y casi no lo hago” “E, S₂, P₈”(Ver anexo 5)

“Regular porque cuando estoy leyendo de pronto no tengo en cuenta los puntos, las comas etc.” “E, S₄, P₈”(Ver anexo 6)

“Yo creo que es básico porque a veces cuando leo no comprendo lo que estoy leyendo”
“E, S₅, P₈”(Ver anexo 6)

En lo relacionado con la intención comunicativa de los textos, un 34% expresó que sí se detiene a analizar lo que el texto quiere transmitir, el otro 33% dice que a veces se detiene a pensar cuál es la esencia del texto y el 33% restante se limita a decodificar el texto sin explorar su significado. Esto arroja como resultado que un alto porcentaje de los estudiantes hace una lectura mecánica y superficial, sin tener en cuenta la intención comunicativa del texto.

Seguidamente, al abordar las preferencias en torno al tipo de texto, fue evidente que los estudiantes sienten mayor inclinación por los textos de carácter narrativo, en los que encuentran historias fantásticas y relatos extraordinarios.

“Me gustan mucho las leyendas porque cuentan sobre la llorona, la patasola y el mohán”

“E, S₂, P₁₀”(Ver anexo 6)

“Me gusta leer textos narrativos porque lo que dice son historias y a veces me parece que han sucedido y también me gusta leer los cuentos de los niños”. “E, S₅, P₁₀”(Ver anexo 6)

Una de las explicaciones que pueden darse con relación a este hecho es que la estructura narrativa resulta más cercana para los niños y niñas, dado que conserva mayor similitud con el esquema en que ocurren los sucesos en la vida real. Es decir, a diario se viven experiencias, existen unos personajes representados por cada una de las personas que les rodean y además estos sucesos tienen lugar en un espacio físico; características presentes en la estructura narrativa.

El texto narrativo tiene una incidencia del 68%, el otro 16% prefiere el texto lírico y el restante 16% se inclina por el texto informativo. La evidencia recolectada nos permite tener claridad del por qué los bajos resultados de los estudiantes al enfrentarse a textos diferentes al narrativo, ya que tienen dificultades para identificar sus características y su intención comunicativa. También se evidenció que el 83% tiene acceso a libros en la casa y en la escuela, mientras que el 17% restante solo tiene acceso a estos en la escuela pertenecientes a la Colección Semilla en la escuela.

En lo que concierne al medio (físico o dispositivo electrónico) que prefieren para leer, un 84% expresó su preferencia por la lectura en medio físico, el otro 16% menciona que prefiere leer en el computador. Las investigadoras relacionan este resultado con lo expresado anteriormente por los niños en cuanto a la falta de acceso a dispositivos electrónicos y como mediación en los procesos educativos. Esto nos lleva a concluir que los estudiantes se inclinan por los textos en medio físico ya que se encuentran familiarizados con ellos; y la mayoría sólo ha tenido contacto con esta forma de presentación textual.

5.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN

5.3.1. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Dado que el recurso digital utilizado para esta propuesta tiene unas condiciones específicas de facilidad, se procedió a realizar la instalación de Cuadernia mediante una USB en cada uno de los computadores que los estudiantes iban a utilizar; inmediatamente después, se pone en marcha el cronograma de actividades estipulado en la etapa anterior, haciendo apertura a la aplicación del recurso con la primera guía denominada “*Contemos historias*” la cual está

enmarcada dentro de los textos narrativos, dicha guía inicia con la respectiva exploración de los conocimientos previos, los estudiantes deben retomar dentro de sus saberes qué es una leyenda y realizar un audio donde narran su leyenda preferida.

Durante este momento de la actividad se puede notar una gran motivación y entusiasmo por parte de los participantes en el estudio. Seguidamente se propone en el cuaderno digital una escala de lectura de leyendas, a lo cual se puede evidenciar la gran aceptación de este tipo de lectura en formato digital por parte de los niños, fue evidente la gran motivación que presentó cada participante la cual era notoria en el deseo de saber que había en la página siguiente, es así como se da inicio al momento de confrontación de los saberes “previos” con el saber “específico” donde se pone al descubierto el concepto y las características de las leyendas para que cada niño descubra por sí mismo qué relación existía entre sus conocimientos previos y la nueva información, después los estudiantes inician las diferentes actividades de Comprensión de Lectura las cuales abordaron preguntas de nivel Literal, Inferencial y Crítico demostrando que la mediación propuesta fue muy positiva a nivel motivacional dado que los estudiantes mostraron alegría y entusiasmo al realizar cada actividad de esta guía.

Al iniciar la segunda guía la cual tiene como título “*Infórmate bien*” la cual fue diseñada con base en los textos informativos, es bastante notoria el deseo de los participantes por iniciar esta nueva etapa en la cual se propone en primera medida explorar si los participantes reconocen la intención comunicativa de tres diferentes textos, frente a este hecho es notoria la dificultad que tienen los estudiantes en cuanto al reconocimiento de la intención comunicativa en textos informativos.

Posteriormente, se confrontan los saberes de los participantes con las características propias de textos narrativos e informativos dando a conocer varios ejemplos de éstos con el fin de mostrarles que cada texto tiene una diferente función e intención comunicativa incluyendo los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje y de organización de la información. Los niños se mostraron bastante inquietos y al ir confrontando las características e intención del texto informativo preguntaban si la noticia correspondía a la tipología textual en estudio, además hacían relación con los sucesos recientes ocurridos en el pueblo. Es así como se proponen varias actividades de práctica donde deben leer una situación para así organizar una noticia y que los niños logren entender cuáles son las características propias de esta; también se propone realizar una carta con sus diferentes características. Como momento final se proporcionan varias noticias, las cuales deben ser organizadas por los niños. En esta guía se deja ver que los participantes despejan varias de las dudas que tienen sobre la intención comunicativa que tienen los textos informativos y comentan que son diferentes a los narrativos.

Durante la última guía denominada “*Y tú... ¿Qué opinas?*” Como exploración de conocimientos previos se propone varios interrogantes sobre lo que los niños conocen como textos argumentativos y sus principales características, en este particular se puede notar que sus opiniones son muy vagas sobre este tema y contestan con bastante inseguridad, más por el contrario empiezan a devolver las preguntas a la docente que se encuentra con ellos.

Seguidamente, se fundamenta lo que los niños saben con unos mapas conceptuales que muestran de manera organizada la información de cada texto y su intención comunicativa, después de esto se les explica la estructura de los textos argumentativos a lo cual los estudiantes

perciben con mayor facilidad. Asimismo se propone una lectura para que sigan con el ejercicio de Comprensión Lectora, el ejercicio continuó con un esquema que resume cada uno de los textos a trabajar y sus principales características, durante este proceso los niños fueron bastante inquietos al realizar preguntas que les llevarán a resolver las dudas que todavía quedaban sobre el proceso adelantado en las tres guías. Al finalizar cada una de las Unidades Didácticas la docente realiza el registro del progreso de los estudiantes en la planilla de seguimiento, teniendo en cuenta los momentos establecidos y los indicadores de la rúbrica de evaluación.

5.3.2. RESULTADOS DE ANÁLISIS DE REGISTRO DE ACTIVIDADES

En la siguiente tabla se muestra el registro de las actividades llevadas a cabo durante la implementación de la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta los tres momentos en los que se divide cada una de las Unidades Didácticas.

Tabla 10: Análisis de la práctica pedagógica. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015)

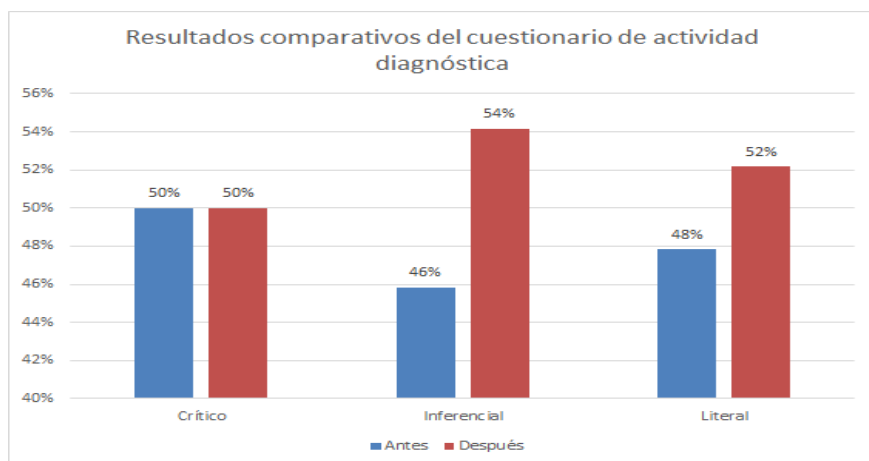
	Análisis Video 1	Análisis Video 2	Análisis Video 3
Momento Inicial	En este video se puede evidenciar la implementación de la primera unidad didáctica titulada "Contemos Historias". Durante el momento inicial o exploración de los conocimientos previos , los niños recordaron fácilmente el tema de las leyendas pero surgieron inquietudes porque los niños no recordaban la ruta de acceso a Power Point.	Durante el momento inicial o exploración de los conocimientos previos , se evidencia falta de claridad del concepto intención comunicativa. Por otro lado, se retoma lo visto en la unidad didáctica número 1 para enlazarlo con el tipo de texto (informativo) que se aborda en esta unidad.	Durante el momento inicial o exploración de los conocimientos previos , los niños mostraron dificultad en sus apreciaciones al no estar familiarizados con el concepto de texto "argumentativo". Por esta razón se sintieron inquietos y devolvieron la pregunta a la docente.
Momento Central	En el momento central se puede observar gran motivación por parte de los niños en el desarrollo de las actividades, por lo que constantemente formulan preguntas a medida que avanzan en el desarrollo de la	En el momento central , se evidencia que los estudiantes han adquirido habilidad y seguridad en el manejo de la herramienta, lo que les permitió realizar cada una de las actividades en forma ágil y acertada; los niños	En el momento central , reconocieron la estructura e intención de los textos vistos en las unidades pasadas y manifestaron como un concepto nuevo para ellos la estructura del texto argumentativo. Luego,

	unidad propuesta.	consideraron que fueron fáciles de desarrollar.	participaron activamente en una discusión donde debían asumir una postura y sustentar sus opiniones con respecto al planteamiento propuesto. Esto les permitió ir identificando las características del texto argumentativo.
Momento de Cierre	En el momento de cierre, se nota que los estudiantes han adquirido destreza y seguridad en el manejo de la herramienta. En cuanto a lo conceptual los niños alcanzan el logro propuesto debido a la familiaridad con el tema abordado en la unidad.	En el momento de cierre, dada la complejidad del ejercicio, los niños desarrollaron las actividades de manera pausada, tomando el tiempo necesario para analizar y organizar la información que requería el ejercicio, lo que al final les ayudó a obtener un buen desempeño.	En el momento de cierre, se evidencia que los niños toman una postura definida al momento de expresar sus ideas y la sustentan con argumentos.

Análisis del Cuestionario de Prueba Diagnóstica (Postest)

Después de realizada la intervención, en los resultados del postest se nota que los niveles Literal e Inferencial varían significativamente. El primero alcanza un 52% y el segundo un 54%. Lo anterior sugiere que la implementación de Unidades Didácticas mediadas por TIC para promover la Comprensión Lectora tuvo una incidencia positiva en los niveles de Comprensión Lectora de los estudiantes en los niveles Literal e Inferencial.

Análisis comparativo del Cuestionario de Prueba Diagnóstica (Pretest y Postest)



Gráfica 4: Análisis comparativo del Cuestionario de Prueba Diagnóstica (Pretest y Postest).
Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015)

En el análisis comparativo del Pretest y el Postest (Ver Tabla 3), se evidencia un avance significativo en ambos niveles. En el nivel Literal de acuerdo a los indicadores de ideas principales, y de comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos, los niños avanzaron un 4%. En lo relacionado con el nivel Inferencial en el indicador inferir ideas principales, no incluidas explícitamente los niños alcanzaron una diferencia de 8% con respecto al Pretest.

De lo anterior se puede evidenciar que luego de implementar una propuesta pedagógica utilizando como Mediación las TIC, se dan cambios favorables en el nivel de Comprensión Lectora de los sujetos participantes tal como lo plantea Mejía y Villanueva (2011) en su estudio:

“Existen diferencias significativas con relación a la evolución en Comprensión Lectora, entre los estudiantes que tuvieron el tratamiento con TIC, respecto a los que no lo tuvieron. Lo que implica que la estrategia basada en el uso de las TIC, permitió mejorar la Comprensión Lectora en los estudiantes objeto de estudio” (p.24).

5.3.3. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

A continuación son contrastados los resultados de la observación participante con el análisis de registro de actividades y el posttest. El objetivo de esta fase corresponde a *Implementar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales para promover los niveles de Comprensión Lectora literal e inferencial*. La observación participante fue realizada por la docente investigadora, quien llevaba un registro de cada unidad didáctica, el análisis de registro de actividades se realizó a través de grabaciones de video. De este modo las notas de la Unidad Didáctica N°1 concuerdan con el "V₁" en los aspectos relacionados a continuación:

Los estudiantes recordaron con facilidad las características de textos narrativos, se manejó una comunicación fluida entre la docente y los estudiantes participantes para lograr el desarrollo apropiado de cada una de las actividades, en la evaluación de esta unidad el 100% de los niños alcanzó el desempeño alto, lo cual evidencia que "le compete al educador procurar las ayudas y los organizadores previos adecuados, y si lo están, deberá hacer uso de los mismos para lograr que los estudiantes puedan llevar a cabo la significación y conceptualización correspondientes." Palmero (2011 p.46), además, se evidenció que los niños realizaban las actividades con mucha más motivación.

El análisis realizado a la Unidad Didáctica N° 2 concuerda con el "V₂" en lo que se relaciona a continuación:

Poco conocimiento de los niños en cuanto a la identificación de la intención comunicativa, se mostraban con mayor seguridad en el manejo de la herramienta, realización de manera acertada de las actividades propuestas, se mostraron activos preguntando sobre los tipos

de texto y sus diferencias. Durante esta clase se evidenció que los niños al tener un mayor manejo de la herramienta pudieron realizar las actividades ágilmente, se dieron los tiempos prudentes para resolver las actividades propuestas a lo largo de la unidad didáctica.

El análisis realizado a partir de la Unidad Didáctica N° 3 es coherente con el “V₃” en los siguientes aspectos: Los estudiantes tenían poco conocimiento sobre los textos argumentativos, esto les generó curiosidad, querían conocer características y estructura de este nuevo texto. Al final de la unidad los estudiantes reconocen la intención comunicativa del texto argumentativo y toman una postura definida frente a este.

Al contrastar cada uno de los vídeos (“V₁”, “V₂” y “V₃”) donde se evidencia la implementación de las Unidades Didácticas y el postest, se pudo observar que hubo avances significativos en los niveles de Comprensión Literal e Inferencial de los sujetos participantes en el presente estudio quienes lograron un incremento del 4% en el nivel literal y un 8% en el nivel inferencial con respecto al pretest que se aplicó como actividad diagnóstica en las primeras fases de esta investigación.

5.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA FASE DE EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

5.4.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Para llevar a cabo este análisis, la docente quien es a su vez investigadora en el presente proyecto, valoraba el trabajo desarrollado por los estudiantes en cada uno de los momentos de la

propuesta pedagógica (momento inicial: exploración de conocimientos previos, momento central: relación con el nuevo conocimiento, momento de cierre: aplicación en contexto lo aprendido) teniendo en cuenta los desempeños y sus respectiva valoración: “Superior” “5”, “Alto” de “3 a 4”, “Básico” de “1 a 2” y “Bajo” “0” . La tabla que se presenta a continuación muestra los resultados alcanzados por los participantes en cada una de las Unidades Didácticas:

Tabla 11: Seguimiento a las Unidades Didácticas. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015).

PLANILLA DE SEGUIMIENTO			
AREA O ASIGNATURA: Lenguaje			GRADO: 5°
DOCENTE INVESTIGADOR: Lineys Pérez			UNIDAD DIDÁCTICA: Contemos Historias
N°	Nombres y Apellidos	Nivel de Desempeño	Nota Final
1	SUJETO 1	Alto	4,0
2	SUJETO 2	Alto	3,6
3	SUJETO 3	Alto	4,3
4	SUJETO 4	Alto	4,3
5	SUJETO 5	Alto	3,6
6	SUJETO 6	Alto	3,6

PLANILLA DE SEGUIMIENTO			
AREA O ASIGNATURA: Lenguaje			GRADO: 5°
DOCENTE INVESTIGADOR: Lineys Pérez			UNIDAD DIDÁCTICA: Infórmate Bien
N°	Nombres y Apellidos	Nivel de Desempeño	Nota Final
1	SUJETO 1	Alto	3,6
2	SUJETO 2	Alto	3,3
3	SUJETO 3	Alto	3,3
4	SUJETO 4	Alto	3,6
5	SUJETO 5	Alto	3,0
6	SUJETO 6	Básico	2,6

PLANILLA DE SEGUIMIENTO			
AREA O ASIGNATURA: Lenguaje			GRADO: 5°
DOCENTE INVESTIGADOR: Lineys Pérez			UNIDAD DIDÁCTICA: Y tú, ¿qué opinas?
N°	Nombres y Apellidos	Nivel de Desempeño	Nota Final
1	SUJETO 1	Alto	3,3
2	SUJETO 2	Alto	3,0
3	SUJETO 3	Básico	2,6
4	SUJETO 4	Alto	3,3
5	SUJETO 5	Alto	3,0
6	SUJETO 6	Alto	3,0

Para la realización de este análisis se tomó una muestra por conveniencia de 6 estudiantes teniendo en cuenta sus desempeños en el cuestionario de actividad diagnóstica, a quienes se les evaluó su trabajo tomando como referente los criterios de la rúbrica de evaluación para las Unidades Didácticas 1,2 y 3 basadas en tipos de textos. A cada estudiante se le realizó un seguimiento de las actividades planteadas en las Unidades Didácticas, lo que permitió conocer el nivel de desempeño de acuerdo a los logros alcanzados durante la implementación de la propuesta pedagógica.

5.4.2. RESULTADO DE ANÁLISIS DE GRUPO FOCAL

Para obtener los resultados en este grupo de discusión se realizaron preguntas que le permitieron a los estudiantes expresar sus experiencias luego de la implementación de las Unidades Didácticas, lo que evidenció una actitud positiva frente al uso de Recursos Educativos Digitales como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

“Bueno seño, a mí me pareció bien seño porque es que a veces por ejemplo seño cuando uno está escribiendo en libros a veces a la ligera en cambio en el computador no y si quedo mal uno vuelve a intentarlo”. “GF, S₅, P₁”(Ver anexo 8)

“Seño, yo sentí nervios pero me gustó porque aprendimos que son los textos argumentativos, narrativos y informativos”. “GF, S₁, P₁”(Ver anexo 8)

Práctica Pedagógica

En cuanto a esta categoría los estudiantes perciben que hubo cambios positivos en su aprendizaje porque **retienen más lo que leen, comprenden más los textos y analizan mejor las preguntas**. Mencionan que el computador les corrige ortografía lo que les permite darse cuenta de sus errores de manera inmediata. Adquirieron habilidad en el uso del teclado y para movilizarse efectivamente en el cuaderno digital. Asimismo manifestaron que inicialmente tenían una sensación de nervios al enfrentarse a una práctica pedagógica fuera de lo habitual. Luego, expresan lo agradable de la experiencia ya que pueden ir desarrollando las actividades a su propio ritmo sin tener que esperar a que acabe el compañero. Consideran que sería bueno seguir trabajando con este tipo de metodología para conocer el manejo de los programas de office del computador. Con este tipo de metodología los niños sienten que aprenden más y además desarrollan competencias tecnológicas básicas.

“Sí seño, porque ahora memorizamos más lo que leemos, comprendemos más los textos y analizamos mejor” “GF, S₂, P₁”(Ver anexo 8)

“En mi aprendizaje si hubo cambios seño porque yo a veces iba escribiendo así y hundía esa tecla y la otra en cambio yo ya aprendí a manejar más rápido las teclas porque ya he aprendido mejor a manejar el portátil y veo más las letras” “GF, S₅, P₁”(Ver anexo 8)

Por lo anterior y teniendo en cuenta las percepciones expuestas por los estudiantes se considera que hubo cambios que favorecen el aprendizaje de los estudiantes al utilizar los recursos digitales como mediadores de la práctica pedagógica. En relación al planteamiento anterior, Hernández y Arteaga(2011) sostienen que la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no sólo se configura como una opción en las prácticas del docente, sino que se constituyen en un deber, en aras de fortalecer el conocimiento de los medios informáticos y los procesos de Comprensión Lectora.

Mediación TIC

Los niños identifican Cuadernia como la herramienta utilizada para desarrollar las actividades. Trabajar en los Cuadernos Digitales les dio la posibilidad de tomarse el tiempo necesario para analizar las actividades, pensar en sus respuestas y si era necesario corregir sus escritos hasta que les quedaran bien hechos. Esto les quitaba el sentimiento de frustración de tener que arrancar hojas de su cuaderno cuando cometen errores. Utilizar los computadores les permite ir adquiriendo las competencias tecnológicas básicas para realizar actividades de manera eficaz. Los participantes en el estudio se tomaban su tiempo y se esforzaban por realizar las actividades bien hechas con el fin de recibir el estímulo del aplauso que les proporcionaba la herramienta. Además les pareció divertido trabajar con TIC y sienten que “aprendieron bien” lo relacionado con los tipos de texto.

Comprensión Lectora

Los niños identifican los tipos de textos trabajados: narrativos, informativos y argumentativos y sus características. Expresan que han avanzado en su nivel de comprensión porque, estas

actividades les permitieron darse cuenta que era necesario tomarse su tiempo para leer, hacer las pausas correspondientes, analizar las preguntas y realizar relectura del texto de ser necesario.

Triangulación De Datos

A continuación se contrastan los resultados de la Rúbrica de evaluación de Unidades Didácticas 1, 2 y 3 con el grupo focal, los datos obtenidos nos muestran que un 100% de los estudiantes alcanzó un nivel alto en la unidad didáctica N° 1, Para la unidad didáctica N° 2, un 83% alcanzó un nivel de desempeño alto y el otro 16% quedó en básico, en la unidad didáctica N° 3, un 83% alcanzó en nivel alto y el otro 16% el nivel básico. Por su parte, en el grupo focal inicialmente los niños manifiestan una sensación de nervios al enfrentarse a la práctica pedagógica fuera de lo habitual.

“Seño me pareció bien a la vez divertido y a la vez seño como uy no, como que uno estaba seño analizando las actividades y uno pensaba que le iba a quedar mal y como con los nervios seño. Ay pero bien seño me pareció chévere todas esas cosas aprendimos bien lo de texto argumentativo, texto informativo y texto narrativo”. “GF, S₄, P₁”(Ver anexo 8)

Luego, expresan lo agradable de la experiencia ya que pueden ir desarrollando las actividades a su propio ritmo sin tener que esperar a que acabe el compañero. Consideran que sería bueno continuar trabajando con este tipo de metodología para conocer el manejo de los programas de Office en el computador. La incorporación de herramientas tecnológicas en la práctica pedagógica fue entendida por los estudiantes como una oportunidad para lograr mejores aprendizajes y continuar adquiriendo destrezas en el manejo de dispositivos electrónicos.

Los participantes consideran que sí hubo cambios positivos en su aprendizaje después del trabajo con Cuadernia porque retienen más lo que leen, comprenden más los textos y analizan mejor las preguntas.

“Sí señó, porque ahora memorizamos más lo que leemos, comprendemos más los textos y analizamos mejor”. “GF, S₁, P₅”(Ver anexo 8)

“Sí señó, porque yo antes no analizaba, ahora sí analizo...” “GF, S₂, P₅” (Ver anexo 8)

En conclusión, es notable la relación existente entre los resultados del cuestionario de prueba diagnóstica, las rúbricas para evaluación de las actividades y las percepciones de los estudiantes recolectadas en el grupo focal, donde en el postest se muestra un avance significativo en los niveles literal (4%) y en el nivel inferencial aumentó en un (8%). Asimismo, en el resultado de la rúbrica de evaluación de las Unidades Didácticas 1, 2 y 3, el 66% de los estudiantes alcanzó el nivel alto, lo cual es consecuente con el resultado obtenido en el postest; los niños y niñas también perciben una mejoría en su nivel de comprensión y esto queda evidenciado en el grupo focal.

En la siguiente tabla se presenta el resumen del análisis de la triangulación de la información:

Tabla 12: Análisis de la triangulación de la información. Fuente: inédita. Benavides, V. Pérez, L. y Vargas, E. (2015)

CATEGORÍA	EVIDENCIAS			
	Técnica: Entrevista	Técnica: Observación participante	Técnica: Grupo focal	ANÁLISIS
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	<p>Los resultados de la entrevista muestran que los sujetos participantes comparten un mismo indicador en relación a su opinión sobre la práctica pedagógica que es llevada a cabo por sus docentes en la actualidad. En este aspecto, el 84% de los participantes opina que sus clases son “muy chéveres” y el 16% restante dice que: “Me parecen bien pero sería mejor con TIC porque aprendemos a buscar mejor las cosas”. “E, S₅, P₁”(Ver anexo 6)</p> <p>Con respecto a esta categoría cabe destacar que los niños se sienten a gusto con las clases que reciben en la actualidad, sin embargo es importante mencionar que en un pequeño porcentaje afirma que las clases serían mejor si se utilizaran las TIC.</p> <p>En relación con el interrogante sobre si lo que aprenden en la escuela es significativo en su vida cotidiana, el 67% de los niños dijo que sí aplica lo que aprende, principalmente en</p>	<p>En los videos y grabaciones de audio se recolectó la siguiente información: V1: en este video se puede evidenciar la implementación de la primera unidad didáctica titulada “Contemos Historias”. Durante el momento inicial o exploración de los conocimientos previos, los niños recordaron fácilmente el tema de las leyendas pero surgieron inquietudes porque los niños no recordaban la ruta de acceso a Power Point. En el momento central se puede observar gran motivación por parte de los niños en el desarrollo de las actividades, por lo que constantemente formulan preguntas a medida que avanzan en el desarrollo de la unidad propuesta.</p> <p>En el momento de cierre, se nota que los estudiantes han adquirido destreza y seguridad en el manejo de la herramienta. En cuanto a lo conceptual los niños alcanzan el logro propuesto debido a la familiaridad con el tema</p>	<p>En cuanto a esta categoría los estudiantes perciben que hubo cambios positivos en su aprendizaje porque retienen más lo que leen, comprenden más los textos y analizan mejor las preguntas.</p> <p>Mencionan que el computador les corrige ortografía lo que les permite darse cuenta de sus errores de manera inmediata. Adquirieron habilidad en el uso del teclado y para movilizarse efectivamente en el cuaderno digital. Asimismo manifestaron que inicialmente tenían una sensación de nervios al enfrentarse a una práctica pedagógica fuera de lo habitual.</p> <p>Luego, expresan lo agradable de la experiencia ya que pueden ir desarrollando las actividades a su propio ritmo sin tener que esperar a que acabe el compañero.</p> <p>Consideran que sería bueno seguir trabajando con este tipo</p>	<p>Con respecto a esta categoría se puede afirmar que aunque al inicio todo cambio genera resistencia, cuando se planea la práctica pedagógica teniendo en cuenta las necesidades y las características del entorno escolar, se establece una comunicación efectiva entre la maestra y los estudiantes y se genera interés en el desarrollo de las actividades. En consecuencia, los estudiantes preguntaban, se mostraban inquietos, se divertían mientras realizaban los ejercicios de aplicación, comentaban con los compañeros sobre los logros alcanzados en torno a la temática abordada en cada una de las Unidades Didácticas. En este último aspecto se puede decir que los estudiantes mostraron avances en cuanto al reconocimiento de la intención comunicativa y las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos.</p> <p>La incorporación de</p>

	<p>matemáticas (operaciones básicas) y en lenguaje (lectura), el 33% restante dijo que “a veces” aplica lo aprendido.</p> <p>Como investigadoras esto nos hace reflexionar sobre si lo que estamos enseñando realmente ayuda a los estudiantes a desenvolverse en diversas situaciones y se puede aplicar en la vida cotidiana.</p> <p>Por otra parte, a la pregunta sobre qué mejoras introduciría en las prácticas pedagógicas, el 34% opina que sería conveniente utilizar las TIC para aprender cosas nuevas, el otro 33% quiere cambiar de ambiente, salir del aula de clase y tener más contacto con la naturaleza, el restante 33% prefiere realizar más trabajos manuales y aprender un idioma extranjero.</p> <p>“Quisiera que fueran más divertidas, salir al patio, <u>dar más clase en computador</u> y que nos dieran más inglés” (“E, S₂, P₃”(Ver anexo 6)</p> <p><u>“En computador</u> porque uno podría <u>aprender muchas cosas nuevas</u>” “E, S₄, P₃”(Ver anexo 6)</p> <p>Estos hallazgos nos muestran que los estudiantes plantean diversos intereses que como</p>	<p>abordado en la unidad.</p> <p>V2: en este video se puede evidenciar la implementación de la segunda unidad didáctica titulada “Infórmate bien”.</p> <p>Durante el momento inicial o exploración de los conocimientos previos, se evidencia falta de claridad del concepto intención comunicativa. Por otro lado, se retoma lo visto en la unidad didáctica número 1 para enlazarlo con el tipo de texto (informativo) que se aborda en esta unidad.</p> <p>En el momento central, se evidencia que los estudiantes han adquirido habilidad y seguridad en el manejo de la herramienta, lo que les permitió realizar cada una de las actividades en forma ágil y acertada; los niños consideraron que fueron fáciles de desarrollar.</p> <p>En el momento de cierre, dada la complejidad del ejercicio, los niños desarrollaron las actividades de manera pausada, tomando el tiempo necesario para analizar y organizar la información que requería el ejercicio, lo que al final les ayudó a obtener un buen desempeño.</p> <p>V3: en este video se puede evidenciar la implementación de la tercera unidad didáctica titulada “Y tú... ¿Qué opinas?”. Durante el momento inicial o</p>	<p>de metodología para conocer el manejo de los programas de office del computador. Con este tipo de metodología los niños sienten que aprenden más y además desarrollan competencias tecnológicas básicas.</p> <p>“Sí señó, porque ahora memorizamos más lo que leemos, comprendemos más los textos y analizamos mejor” “GF, S₁, P₅”(Ver anexo 8)</p> <p>“En mi aprendizaje si hubo cambios señó porque yo aveces iba escribiendo así y hundía esa tecla y la otra en cambio yo ya aprendí a manejar más rápido las teclas porque ya he aprendido mejor a manejar el portátil y veo más las letras” “GF, S₅, P₅”(Ver anexo 8)</p> <p>Por lo anterior y teniendo en cuenta las percepciones expuestas por los estudiantes se considera que hubo cambios que favorecen el aprendizaje de los estudiantes al utilizar los recursos digitales como mediadores de la práctica pedagógica. En relación al planteamiento anterior, Hernández y Arteaga (2011) sostienen que la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación no sólo se configura como una opción en las prácticas del docente, sino que se constituyen en un</p>	<p>herramientas tecnológicas en la práctica pedagógica fue entendida por los estudiantes como una oportunidad para lograr mejores aprendizajes y continuar adquiriendo destrezas en el manejo de dispositivos electrónicos.</p> <p>Asimismo, es importante destacar la unidad didáctica como un instrumento de trabajo que le permite al maestro organizar su práctica de aula en torno las necesidades de los estudiantes.</p> <p>La valoración de los conocimientos previos de los estudiantes es quizás uno de los elementos más importantes dentro de la Unidad didáctica, ya que a través de la indagación de experiencias, aptitudes y conocimientos de los niños sobre el eje temático seleccionado será posible realizar los ajustes pertinentes de acuerdo a las necesidades del grupo estudiantil.</p> <p>Visto de esta manera y atendiendo lo expresado por Área (1993, P.22) la elaboración de Unidades Didácticas posibilitan el desarrollo y perfeccionamiento de la práctica docente, en la medida que a través de la reflexión constante alrededor de los elementos constitutivos de las unidades y la evaluación de las mismas, se promueve el mejoramiento del proceso</p>
--	--	---	---	--

	maestros debemos tener en cuenta al momento de planear una propuesta pedagógica.	<p>exploración de los conocimientos previos, los niños mostraron dificultad en sus apreciaciones al no estar familiarizados con el concepto de texto “argumentativo”. Por esta razón se sintieron inquietos y devolvieron la pregunta a la docente.</p> <p>En el momento central, reconocieron la estructura e intención de los textos vistos en las unidades pasadas y manifestaron como un concepto nuevo para ellos la estructura del texto argumentativo. Luego, participaron activamente en una discusión donde debían asumir una postura y sustentar sus opiniones con respecto al planteamiento propuesto. Esto les permitió ir identificando las características del texto argumentativo.</p> <p>En el momento de cierre, se evidencia que los niños toman una postura definida al momento de expresar sus ideas y la sustentan con argumentos.</p> <p>Los participantes aprenden de manera autónoma, de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.</p>	deber, en aras de fortalecer el conocimiento de los medios informáticos y los procesos de Comprensión Lectora.	enseñanza y aprendizaje.
MEDIACIÓN TIC	En esta categoría los resultados de la entrevista muestran que el 67% afirma que no usan las TIC en el desarrollo de actividades de clase, el restante 33% de los encuestados afirma que actualmente solo usan las TIC en clase de informática para aprender a manejar el	Durante el proceso de implementación de las Unidades Didácticas se observa gran motivación por parte de los sujetos participantes, querían descubrir lo que a continuación seguía en el cuaderno digital. Para los niños era de gran	Los niños identifican Cuadernia como la herramienta utilizada para desarrollar las actividades. Trabajar en los cuadernos digitales les dio la posibilidad de tomarse el tiempo necesario para analizar las actividades, pensar en sus respuestas y si era necesario	Se puede evidenciar que al utilizar como mediación un cuaderno digital se observa un mayor interés en realizar adecuadamente las actividades propuestas que en una clase sin mediación. El uso de recursos tecnológicos como mediación del proceso de

	<p>computador.</p> <p>Esto demuestra que los docentes no están utilizando la mediación TIC para el desarrollo de sus clases, a pesar de que los estudiantes, como lo han expresado anteriormente, consideran, que aprenderían mejor si éstas se utilizarán durante el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En la pregunta relacionada con su motivación en torno al uso de las TIC, el 67% de los niños dijo que sí les gustaría usar las TIC por las siguientes razones:</p> <p>“Sí, porque uno saca la información que necesita y que a veces no encuentra en los libros” “E, S₃, P₅”(Ver anexo 6)</p> <p>“Sí, porque nosotros aprendemos a manejar los computadores” “E, S₄, P₅”(Ver anexo 6)</p> <p>“Sí, porque casi no nos cansamos las manos, como cuando escribimos a mano” “E, S₅, P₅”(Ver anexo 6)</p> <p>“Sí, porque serían divertidas las clases y podría buscar tareas” “E, S₆, P₅”(Ver anexo 6)</p>	<p>estímulo que la herramienta aplaudiera sus logros en las actividades. Esto los motivó a realizar los ejercicios propuestos de la mejor manera posible.</p> <p>Cuadernia responde eficazmente a las necesidades del contexto al permitir a los niños trabajar en un recurso educativo digital sin conectividad.</p> <p>Se observa una buena comunicación entre la docente y los estudiantes al momento de utilizar la mediación.</p> <p>La docente actúa como facilitadora del proceso. Los niños formulan preguntas a medida que avanzan en el desarrollo de las actividades.</p> <p>En algunos momentos algunos participantes presentan dificultades en el manejo de la herramienta, además de debilidades en las competencias básicas para usar el computador (manejo del teclado, manejo del mouse).</p>	<p>corregir sus escritos hasta que les quedaran bien hechos. Esto les quitaba el sentimiento de frustración de tener que arrancar hojas de su cuaderno cuando cometen errores.</p> <p>Utilizar los computadores les permite ir adquiriendo las competencias tecnológicas básicas para realizar actividades de manera eficaz. Los participantes en el estudio se tomaban su tiempo y se esforzaban por realizar las actividades bien hechas con el fin de recibir el estímulo del aplauso que les proporcionaba la herramienta. Además les pareció divertido trabajar con TIC y sienten que “aprendieron bien” lo relacionado con los tipos de texto.</p>	<p>enseñanza y aprendizaje facilita la labor docente si se planea con anticipación y se define claramente la intención de su uso. Esto es consistente con lo que plantean investigaciones como las de Martínez y Rodríguez (2011); y Hernández, Arteaga (2011), quienes coinciden en afirmar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se constituyen en un valioso recurso didáctico al momento de desarrollar la Comprensión Lectora. Ambas estudios arrojaron resultados positivos, dándose mejoras significativas en el proceso en mención, siendo consecuentes con lo planteado por Cassany (citado por Martínez y Rodríguez, 2011), quien dice que incluir enseñanzas con medios digitales es conveniente. Los investigadores enfatizan en que las TIC por si solas no generan cambios en el ámbito educativo, se requiere de una planeación y definición de objetivos al momento de llevar tecnología al aula; esto aunado a unas estrategias didácticas pertinentes es lo que dará como resultado mejores aprendizajes en los estudiantes.</p> <p>Cuadernia como herramienta para promover la Comprensión Lectora cumplió satisfactoriamente con lo planeado en las Unidades</p>
--	---	--	--	--

	<p>El restante 33% manifiesta que no le gustaría utilizar las TIC, en primera instancia por las restricciones que hay en la institución para su uso (sólo los maestros pueden manipularlos) y por otra parte, se encuentran desmotivados por su mal estado, lo que hace que en ocasiones pierdan sus trabajos porque se apagan.</p> <p>Lo anterior nos da a entender que es necesario que la escuela brinde a los estudiantes la oportunidad de tener contacto con herramientas tecnológicas actualizadas y en buen estado para que los niños tengan experiencias positivas con la tecnología.</p> <p>Asimismo, el 84% de los estudiantes manifiesta que las TIC son importantes para aprender dado que: “Sí, porque uno aprende cosas que han pasado en años atrás y sabe lo que pasa en el mundo” “E, S₃, P₆”(Ver anexo 6)</p> <p>“Sí, porque podemos buscar más temas y mucha información” “E, S₅, P₆”(Ver anexo 6)</p> <p>El restante 16% considera que no es importante usar TIC porque le produce cansancio usar el computador.</p> <p>Lo expresado anteriormente,</p>			<p>Didácticas, dando respuesta efectiva a las necesidades del contexto escolar.</p>
--	---	--	--	---

	<p>permite a las investigadoras constatar que los niños quieren acercarse más a la tecnología ya que consideran que es una herramienta que les permite acceder a gran cantidad de información, aprender cosas nuevas y desarrollar competencias tecnológicas de una manera divertida.</p>			
<p>COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p>Los resultados encontrados en esta categoría muestran las percepciones de los estudiantes de quinto grado acerca de su proceso lector, identificando aspectos tales como: motivación, intereses, nivel de lectura, acceso a textos, utilización de dispositivos para leer, etc.</p> <p>A la pregunta relacionada con el gusto por la lectura, el 84% de los niños afirmó que Sí le gusta leer por diversas razones:</p> <p>“Sí, porque en medio de la lectura uno puede ir sacando informaciones” “E, S₃, P₇”(Ver anexo 6)</p> <p>“Si me gusta leer, porque por ejemplo a veces no sé cómo se escriben las palabras entonces las <u>busco en libros</u> o diccionarios” “E, S₅, P₇”(Ver anexo 6)</p>	<p>En la primera unidad didáctica los niños tenían conocimientos sobre los textos narrativos, lo que posibilitó que los participantes alcanzaran los logros propuestos en cada una de las actividades. Por lo cual se asume que el ejercicio de lectura comprensiva alcanzó los niveles esperados.</p> <p>En la segunda unidad didáctica se pudo notar el compromiso que mostraron los estudiantes para realizar las actividades. Lo anterior sirvió para dar cuenta de que su Comprensión Lectora estaba en proceso de mejora.</p> <p>En la tercera unidad didáctica se evidencia que para los estudiantes fue más complejo abordar el texto argumentativo, debido a la poca información que manejaban sobre el tema, pero a medida que fueron</p>	<p>Los participantes expresan que han avanzado en su nivel de comprensión porque, estas actividades les permitieron darse cuenta que era necesario tomarse su tiempo para leer, hacer las pausas correspondientes, analizar las preguntas y realizar relectura del texto de ser necesario.</p> <p>Los participantes consideran que sí hubo cambios positivos en su aprendizaje después del trabajo con Cuadernia porque retienen más lo que leen, comprenden más los textos y analizan mejor las preguntas.</p>	<p>En esta categoría los niños destacan la importancia que la lectura tiene para poder acceder a la información, aunque para algunos participantes es un proceso aburrido y mecánico de decodificación de caracteres.</p> <p>En cuanto a las percepciones al inicio del estudio, todos los niños consideraban que su nivel de lectura era básico de acuerdo al sistema de evaluación institucional, debido a que la mayoría de estudiantes no se detiene a pensar en cuál es la intención comunicativa del texto que lee y tienen dificultades para emplear de manera adecuada los signos de puntuación; sin embargo al finalizar el estudio los sujetos participantes consideraron que hubo cambios significativos en su proceso de Comprensión Lectora, porque el trabajo</p>

	<p>El restante 16% considera que el proceso de lectura es “aburrido”.</p> <p>Lo anterior nos muestra que un elevado porcentaje de los estudiantes entrevistados relaciona la lectura con búsqueda y hallazgo de información; mencionan que la lectura les permite comprender, extraer información relevante y además aprenden a escribir correctamente las palabras ampliando su vocabulario.</p> <p>Esto constituye un hallazgo importante para las investigadoras ya que los estudiantes son conscientes del valor de la lectura, validando de esta forma los planteamientos de esta investigación. En este sentido cobra importancia lo expresado por Solé (1995) cuando afirma que a través de la lectura no sólo es posible acceder y apropiarse de la información, sino que también es una herramienta lúdica que posibilita la exploración de mundos distintos a los nuestros.</p> <p>En lo relacionado a las percepciones que tienen los estudiantes entrevistados acerca de su nivel de Comprensión Lectora el 100% concuerda en decir que se encuentran en un nivel</p>	<p>asumiendo las actividades empezaron a descubrir su estructura de una manera práctica, logrando así afianzar sus conocimientos y avanzando de manera gradual en la Comprensión Lectora.</p>	<p>desarrollado en las Unidades Didácticas usando como mediación el Recurso Educativo Digital, les permitió identificar los tipos de textos abordados: narrativos, informativos y argumentativos y sus características. Lo anterior es coherente con lo expuesto por (Moreno, 2005) quien plantea que el aprendizaje es significativo en la medida en que se está en contacto con el objeto de conocimiento. Se aprende a producir e interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con ellos, si se goza de la posibilidad de producirlos y reflexionar sobre ellos en todas las áreas.</p> <p>De acuerdo con lo expresado por el autor, puede decirse que desde las aulas de clase se hace necesario enfrentar a los niños y niñas con diversos textos, permitiéndoles interactuar con ellos de una manera dinámica, interdisciplinar y con actividades que permitan generar el desarrollo de competencias.</p>
--	---	---	--

	<p>básico, relacionando éste con el criterio que se maneja en la institución de acuerdo al SIE (Sistema Interno de Evaluación).</p> <p>En lo mencionado anteriormente, es notorio que los niños son honestos al autoevaluar su proceso de comprensión, son conscientes de que deben mejorar aspectos como la lectura en voz alta, usar los signos de puntuación al leer, comprender lo que se lee y destacan que para mejorar su nivel deben leer más. Al respecto Cassany(1998) afirma que: “ la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles que proporciona la escolarización”.</p> <p>En sintonía con este planteamiento, el grupo investigador hace una propuesta de intervención con el fin de promover desde la escuela el disfrute por la lectura y la superación de las debilidades en torno a la Comprensión Lectora.</p> <p>“<u>Medio</u> porque yo sé que tengo que leer más y casi no lo hago” “E, S₂, P₈”(Ver anexo 6)</p>			
--	---	--	--	--

	<p>“<u>Regular</u> porque cuando estoy leyendo de pronto no tengo en cuenta los puntos, las comas etc.” “E, S₄, P₈”(Ver anexo 6)</p> <p>“Yo creo que es <u>básico</u> porque a veces cuando leo no comprendo lo que estoy leyendo” “E, S₅, P₈”(Ver anexo 6)</p> <p>En lo relacionado con la intención comunicativa de los textos, un 34% expresó que sí se detiene a analizar lo que el texto quiere transmitir, el otro 33% dice que a veces se detiene a pensar cuál es la esencia del texto y el 33% restante se limita a decodificar el texto sin explorar su significado.</p> <p>Esto arroja como resultado que un alto porcentaje de los estudiantes hace una lectura mecánica y superficial, sin tener en cuenta la intención comunicativa del texto.</p> <p>Seguidamente, al abordar las preferencias en torno al tipo de texto, fue evidente que los estudiantes sienten mayor inclinación por los textos de carácter narrativo, en los que encuentran historias fantásticas y relatos</p>			
--	---	--	--	--

	<p>extraordinarios; una de las explicaciones que pueden darse con relación a este hecho es que la estructura narrativa resulta más cercana para los niños y niñas, dado que conserva mayor similitud con el esquema en que ocurren los sucesos en la vida real. Es decir, a diario se viven experiencias, existen unos personajes representados por cada una de las personas que les rodean y además estos sucesos tienen lugar en un espacio físico; características presentes en la estructura narrativa.</p> <p>El texto narrativo tiene una incidencia del 68%, el otro 16% prefiere el texto lírico y el restante 16% se inclina por el texto informativo.</p> <p>La evidencia recolectada nos permite tener claridad del por qué los bajos resultados de los estudiantes al enfrentarse a textos diferentes al narrativo, ya que tienen dificultades para identificar sus características y su intención comunicativa.</p> <p>También se evidenció que el 83% tiene acceso a libros en la casa y en la escuela, mientras que el 17% restante solo tiene acceso a estos en la escuela pertenecientes a la Colección Semilla en la</p>			
--	--	--	--	--

	<p>escuela.</p> <p>En lo que concierne al medio (físico o dispositivo electrónico) que prefieren para leer, un 84% expresó su preferencia por la lectura en medio físico, el otro 16% menciona que prefiere leer en el computador.</p> <p>Las investigadoras relacionan este resultado con lo expresado anteriormente por los niños en cuanto a la falta de acceso a dispositivos electrónicos y como mediación en los procesos educativos. Esto nos lleva a concluir que los estudiantes se inclinan por los textos en medio físicos ya que se encuentran familiarizados con ellos; y la mayoría sólo ha tenido contacto con esta forma de presentación textual.</p>			
--	---	--	--	--

CAPÍTULO 6

6.1. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones obtenidas a partir del análisis de resultados y de los objetivos planteados en el marco de la presente investigación, orientada hacia la *Caracterización de la práctica pedagógica de los estudiantes de Quinto grado mediada por Recursos Educativos Digitales para promover la Comprensión Lectora literal e inferencial*.

Para poder integrar un Recurso Educativo Digital que promueva los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial en los estudiantes de Quinto Grado, se hace necesario conocer las características del contexto escolar mediante un diagnóstico que permita identificar las necesidades y las condiciones particulares del objeto de estudio y de esta manera hacer una propuesta coherente a los hallazgos.

Por tal motivo este estudio inició con la revisión de los documentos oficiales de la institución, para establecer cuál era la situación de los estudiantes en relación a su desempeño en la prueba Saber, la cual mostró que en el área de Lenguaje, el 38% de los estudiantes se encuentra en un nivel insuficiente, lo que significa que no logran responder las preguntas de menor dificultad. En ese sentido a los estudiantes de Quinto Grado se les aplicó un cuestionario de actividades diagnósticas para determinar su nivel de Comprensión Lectora. Del mismo modo, se consideró que la información contenida en el PEI sería relevante al momento de iniciar el diseño, posterior desarrollo y evaluación de las Unidades Didácticas. Se tuvieron en cuenta

aspectos como: modelo pedagógico, planes de estudio, características de la metodología y recursos empleados en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se hizo un análisis de la gestión TIC de la escuela, lo que evidenció que existía una infraestructura tecnológica insuficiente y se requiere adelantar acciones que posibiliten hacer un uso eficiente de los pocos recursos tecnológicos con que cuenta la institución educativa; además, la ausencia de conectividad a Internet son indicadores de que las condiciones sobre este particular son limitadas.

A partir de la información encontrada mediante el análisis documental, se pudo establecer una ruta para el diseño de una propuesta pedagógica en torno a la Comprensión Lectora que respondiera a las necesidades encontradas en la institución. Por lo anterior, se planea y se diseña una propuesta metodológica donde se integran Recursos Educativos Digitales como mediación para promover la Comprensión Lectora en los niveles Literal e Inferencial. Para recoger información acerca de las percepciones de los estudiantes sobre cada una de las categorías abordadas en el proyecto (Práctica Pedagógica, Mediación TIC y Comprensión Lectora), se realizó una entrevista semi - estructurada.

Es así como a partir de la implementación de la propuesta pedagógica se puede decir que las TIC son herramientas que median de manera eficaz el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido las TIC se constituyen en una mediación didáctica a partir del uso que de ellas se haga en los entornos educativos y la finalidad con que se dirija su integración. Tal como lo expresa Coll (2008) “la capacidad mediadora de las TIC como

instrumentos psicológicos es una potencialidad que, como tal, se hace o no efectiva, y se hace efectiva en mayor o menor medida, en las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas en función de los usos que los participantes hacen de ellas” (p. 9). La recolección de los datos en esta etapa se llevó a cabo mediante las técnicas: observación participante y análisis documental de las actividades.

En la fase final se valoran las Unidades Didácticas mediante una rúbrica de evaluación, seguido a esto se hace la aplicación del grupo focal para conocer las percepciones de los estudiantes después de la implementación de la propuesta pedagógica mediada por TIC. Para terminar esta etapa, se aplica el posttest para determinar los cambios que se dieron en la Comprensión Lectora en el nivel literal e inferencial.

Finalmente se procedió a realizar la triangulación de los datos lo cual nos muestra que existe un avance significativo en los niveles literal (4%) y en el nivel inferencial aumentó en un (8%). Asimismo, en el resultado de la rúbrica de evaluación de las Unidades Didácticas 1, 2 y 3, el 66% de los estudiantes alcanzaron el nivel alto, lo cual es consecuente con el resultado obtenido en el posttest; los niños también perciben una mejoría en su nivel de comprensión y esto queda evidenciado en el grupo focal.

En cuanto a los objetivos específicos propuestos en la investigación, éstos se analizaron desde las categorías a priori establecidas en el marco teórico. Para el primer objetivo específico: Diagnosticar el nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes de Quinto Grado de una escuela rural del municipio de Ciénaga, se realizó una Prueba diagnóstica que pretendía establecer el estado en que se encontraban los estudiantes participantes en el proyecto, en lo que

se refiere a los niveles de Comprensión Lectora. A partir de la sistematización y posterior análisis de estos resultados se pudo observar que el 48% de los estudiantes del grupo Quinto se encuentra en el nivel literal, mientras que el 46% alcanza el nivel inferencial. Estos resultados son congruentes con la estadística ofrecida por el ICFES (2014) donde se observa que un 38% de los niños que presentaron la prueba se ubican en el nivel Insuficiente, es decir, no logran responder las preguntas de menor dificultad, preguntas que en la mayoría de los casos pertenecen al nivel literal. Por otro lado, un 31% se encuentra en el nivel mínimo, un 21% en el nivel satisfactorio y sólo un 10% en el nivel avanzado.

En el segundo objetivo específico: Diseñar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales que permita fortalecer los niveles de Comprensión Lectora literal e inferencial, la propuesta de formación fue elaborada para dar respuesta a las necesidades identificadas durante el diagnóstico; el análisis de documentos institucionales y una entrevista permitieron tener claridad en los elementos que debían ser incluidos en el diseño de dichas unidades de tal forma que los contenidos de éstas promovieran la Comprensión Lectora en los niveles Literal e Inferencial, así como enriquecer las prácticas de aula con Recursos Educativos Digitales.

Cabe destacar que la elaboración de Unidades Didácticas mediadas por un Recurso Educativo Digital se constituye en uno de los aportes originales del presente trabajo, siendo de gran significación el uso de una herramienta que permitiera diseñar Unidades Didácticas para hacer frente a las debilidades encontradas en la fase de diagnóstico y atendiendo las necesidades del contexto. Existe similitud en lo señalado por Hernández y Arteaga (2011) quienes hacen

saber que tras la búsqueda de diversos Recursos Educativos Digitales, no se encuentran los indicados para el cumplimiento de los objetivos, es así que para el presente estudio se decide utilizar la herramienta Cuadernia. Este editor de cuadernos digitales puede incluir todo tipo de elementos multimedia, texto, imágenes, animaciones flash, actividades de evaluación; incluso nos permite trabajar sin conexión porque se puede descargar en cualquier dispositivo de almacenamiento de información y de esta manera se pueden reproducir los cuadernos en varios equipos de cómputo.

El diseño de la propuesta pedagógica busca favorecer a instituciones educativas que por su ubicación, cuentan con pocos recursos tecnológicos funcionales y carecen de conectividad.

Para la construcción de esta propuesta se tuvieron como referentes teóricos, entre otros, Ausubel (1983), Coll (2008), Área Moreira (1993), Cassany (2000), Mojica (2010) y Solé (1995), dichos referentes hacen referencia a Aprendizaje significativo, Mediación TIC, Práctica Pedagógica, Comprensión lectora y Unidad Didáctica.

Tomando como punto de partida el tercer objetivo específico: Implementar Unidades Didácticas mediadas por Recursos Educativos Digitales para promover los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial, puede señalarse lo siguiente: una vez diseñadas las Unidades Didácticas se procede a su implementación con el grupo involucrado en el estudio de caso. A través de la revisión de los vídeos que daban cuenta de la Práctica Pedagógica de los estudiantes utilizando mediación TIC y el análisis de las actividades realizadas se puede concluir

que éstas contribuyeron significativamente en el fortalecimiento de los niveles de Comprensión Lectora Literal e Inferencial.

Los resultados en el pre-test y el posttest dan cuenta de la afirmación anterior en donde se observa una variación favorable en los porcentajes relacionados con los niveles de comprensión. En el nivel literal se pasa de un 48% a un 52% y para el nivel inferencial se observa una variación del 46% en el pre-test, al 54% en el post test; esto es afín a lo planteado en investigaciones como las de Martínez y Rodríguez (2011); y Hernández y Arteaga (2011), quienes coinciden en afirmar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación(TIC) se constituyen en un valioso recurso didáctico al momento de desarrollar la Comprensión Lectora. Ambos estudios arrojaron resultados positivos, dándose mejoras significativas en el proceso en mención, siendo consecuentes con lo planteado por Cassany (citado por Martínez y Rodríguez, 2011) , quien dice que incluir enseñanzas con medios digitales es conveniente.

En lo referente al cuarto objetivo específico: Determinar las posibles relaciones entre la Práctica Pedagógica mediada por Recursos Educativos Digitales y la Comprensión Lectora de los estudiantes, es notable la relación existente entre los resultados del cuestionario de prueba diagnóstica, las rúbricas para evaluación de las actividades y las percepciones de los estudiantes recolectadas en el grupo focal, donde en el posttest se muestra un avance significativo en los niveles literal (4%) y en el nivel inferencial aumentó en un (8%). Asimismo, en el resultado de la rúbrica de evaluación de las Unidades Didácticas 1, 2 y 3, el 66% de los estudiantes alcanzó el nivel alto, lo cual es consecuente con el resultado obtenido en el posttest; los niños y niñas

también perciben una mejoría en su nivel de comprensión y esto queda evidenciado en el grupo focal.

Los planteamientos expuestos en el aparte anterior son coherentes con las ideas desarrolladas en la revisión teórica, cuando en palabras de Clavijo, Maldonado y Sanjuanelo (2011) se dice que con los recursos ofrecidos por la tecnología, los procesos de lectura están llamados a transformarse, ya que dan la oportunidad a los estudiantes de realizar las actividades didácticas de una manera novedosa y atractiva, lo que sin duda genera una mayor motivación en los niños y niñas. Teniendo presente lo mencionado por Moreira (2012) una de las condiciones necesarias para que el aprendizaje sea significativo es que el aprendiz debe presentar una predisposición para aprender, en este sentido se espera que el estudiante posea en su estructura cognitiva ideas “ancla” con las que pueda relacionar el nuevo conocimiento, y esto en gran medida sólo es posible si existe motivación para ello.

En relación a lo señalado anteriormente y de acuerdo con Cassany (2000) “Nadie a estas alturas discute la conveniencia de incluir enseñanzas digitales (computación, internet, etc.), en palabras del MEN(2013), éstas generan nuevas didácticas y potencian ideales pedagógicos formulados por un grupo interdisciplinar de actores de la educación, donde a través de ellas se ofrece a los estudiantes ambientes de aprendizaje ricos en materiales y experiencias que traen consigo mayor motivación para construir sus conocimientos.

Finalmente, mediante este proyecto de investigación, se pretendió mostrar una alternativa pedagógica en torno al uso de Recursos Educativos Digitales como mediadores del

proceso de enseñanza y aprendizaje de la Comprensión Lectora, especialmente en zonas rurales donde la infraestructura tecnológica es insuficiente y no hay conectividad; la disponibilidad de este tipo de herramientas didácticas, se constituyen como una vía garantizada para el acceso de un mayor número de estudiantes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

CAPÍTULO 7

7.1. RECOMENDACIONES

Al finalizar este proyecto de investigación titulado *Práctica pedagógica de los estudiantes de Quinto Grado mediada por Recursos Educativos Digitales para promover la Comprensión Lectora en el nivel Literal e Inferencial*, y después de haber realizado el respectivo análisis en torno a las categorías propuestas, se hace necesario proponer algunas recomendaciones que han surgido durante el proceso de investigación. Por este motivo el grupo de investigadoras recomiendan lo siguiente:

- Es importante realizar un diagnóstico previo al diseño de cualquier propuesta metodológica, ya que es necesario conocer las características del contexto que potencialmente será estudiado para así atender a sus necesidades específicas. Esto dará lugar al planteamiento de estrategias que respondan a la realidad, expectativas e intereses de la población estudiantil, generando aprendizajes de mayor sentido para los niños y niñas.
- Es relevante hacer un estudio para conocer las percepciones de los estudiantes sobre la Práctica Pedagógica, teniendo en cuenta sus intereses particulares de manera que sean tenidas en cuenta en el diseño de futuras propuestas pedagógicas con el fin de lograr aprendizajes significativos.
- Se recomienda a las instituciones educativas, articular los planes de estudio de acuerdo a los referentes de calidad, las necesidades y características del contexto escolar.
- Las instituciones educativas están llamadas a diseñar un Plan Estratégico para la inclusión de las TIC , orientando especialmente los procesos educativos hacia el uso

pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, esto de cara a los retos que presenta la actual era.

- Debido a los bajos desempeños obtenidos por los estudiantes en distintas pruebas estandarizadas, las cuales buscan medir el estado de competencias básicas, generales y/o específicas, se hace necesario articular los planes de estudio de las diferentes áreas del currículo en torno al desarrollo de la Competencia Lectora, competencia de vital importancia para acceder a la información en las demás áreas del saber.
- Seguir trabajando con mediaciones TIC transversalmente en diferentes áreas del conocimiento para que los niños se sientan motivados en el desarrollo de las actividades y adquirieran destrezas en las Competencias Tecnológicas Básicas.
- Desde las instituciones educativas se debe tener presente lo planteado en documentos como los planes decenales de educación, para el caso particular del departamento del Magdalena, el documento en mención tiene como principio promover la incorporación de la investigación en los procesos educativos, así como del uso de tecnologías y el desarrollo de la creatividad con una perspectiva crítica, innovadora y de transformación de saberes y realidades. En ese orden de ideas, se espera que las escuelas direccionen sus actividades en sintonía con el referido principio.
- Al momento de elaborar cuestionarios que busquen diagnosticar o identificar el nivel de lectura de los estudiantes, se hace necesario equilibrar el número de ítems orientados a los distintos niveles de lectura, con el fin de obtener resultados más fiables y coherentes con la situación lectora de la población estudiantil. De igual forma, involucrar textos de diversa tipología textual.

- Es importante evaluar el recurso educativo digital antes de integrarlo a la práctica de aula, teniendo en cuenta que éste cumpla con características como la usabilidad y la navegabilidad, además que responda a las necesidades del contexto y las expectativas de los estudiantes.

CAPÍTULO 8

8.1. REFERENCIAS

Agirre, J. (2013). *Mejora de la práctica docente: una experiencia de autoevaluación*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Alexopoulou, A. (2009) *Tipología textual y Comprensión Lectora en E/LE*. Recuperado de:
https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/567213/mod_resource/content/1/tipos%20de%20texto.pdf.

Alzina, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa (Vol. 1)*. Madrid, España: Editorial La Muralla.

Area, M.(1993). *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula: Un modelo para el trabajo colaborativo entre profesores*, Recuperado de: <https://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/librounidades.pdf>.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF*. Recuperado de:
http://www.xn--delegacin233-7hb.bligoo.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf

Ávila G, Riascos, S. (2011). *Propuesta para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria*. Recuperado de:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/rt/prINTERfriendly/1835/2413>.

Banco Mundial (2009). *Informe Anual 2009*. Recuperado de:

http://siteresources.worldbank.org/EXTAR2009/Resources/6223977-1253813071839/AR09_Year_in_Review_Spanish.pdf.

Bayona, V. M. (2005). Lectores competentes. *Revista de educación*, (1), 153-167.

Benavides, A et.al. (2011). *Crear y Publicar con las TIC en la escuela*. Universidad de Caldas. Colombia. 123 – 130.

Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Bernal, C. (2010). Tipos de investigación. *Metodología de la Investigación*, (pp. 120).

Brace, I. (2008). *Cuestionario de Diseño*. Mexico: Grupo Editorial Patria.

Bresque, M. L. R. Moreira, C. H., Flores, P. R. M., & Moreira, V. H. (2011). Como Investigar Cualitativamente. Entrevista Y Cuestionario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/11/bmfm.htm>.

Bresque, M. Moreira, C. Flores, P. y Moreira, V. (2011). Como Investigar Cualitativamente. Entrevista Y Cuestionario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales* (3).

Bruzal, R. (2000). *Una explicación lingüística y cognitiva del aprendizaje de la lectura*.

Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d160.pdf>.

Cabero, J., (1996). Nuevas Tecnologías, Comunicación Y Educación. *Universidad de Sevilla*

Educec. (1). Recuperado de: www.uib.es/depart/dcweb/revelec1.html.

Carneiro, R. Toscano, J. Díaz, T. (2009) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*.

Madrid: Fundación Santillana.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. *El futuro de la enseñanza de la composición*.

Lectura y vida, 21(4), 6-15.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Castro, S. Guzmán, B. Casado, D. (2007) Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Laurus, 13,(23), 213-234.

Chamorro, A. González M. y Gómez A. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. (Tesis para optar el título de Magíster en Docencia). Universidad de La Salle, Bogotá D. C. Colombia.

Coll, C.(2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*.

Recuperado de:

http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf

Corrales, A. Emás, F. (2009). La Programación A Medio Plazo Dentro Del Tercer Nivel De Concreción: Las Unidades Didácticas. *Revista Digital de Educación Física*. 1(2).

De Zunino, D. L (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 4(6). Recuperado de:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf.

Elliott, J. (2000). *El cambio desde la investigación-acción*. Madrid, Barcelona: Morata.

García-Valcárcel A., (1998) La actitud de los futuros maestros hacia las Nuevas Tecnologías.

Revista Electrónica de Tecnología Educativa Edutec 97. Recuperado de:

http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-13.htm

Gil Flores, J. (1992). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*.

Recuperado de:

http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf.

Gutiérrez, C. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la*

Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica. Recuperado de:

http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1665/1/Guti%C3%A9rez_rc.pdf

Gutierrez, H. Sevilla, J. Gregori, C. Montes, R. Sambiás, M & Abellán, R. (2009). Cuadernia, una

herramienta multimedia para elaborar materiales didácticos. *@tic revista d'innovación*

educativa. (2). 56 – 58. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3083357.pdf

Henao, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de

información y comunicación en la enseñanza de la lecto-escritura. *Revista Educación y*

Pedagogía. 18(44). 73-87.

Hernández, J. Arteaga, D. (2011) *Las Tic Como Facilitadoras En La Comprension Lectora*.

Universidad Católica de Pereira. Pereira.

Hernández, R. Fernandez, C. Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw Hill.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México.

ICFES. (2011). *Informe técnico SABER 50. Y 90. 2009*. Colombia: ICFES.

ICFES. (2012). *Colombia en PIRLS 2011 Síntesis de resultados*. Colombia: ICFES.

Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *In Forum: qualitative social research* 6 (2) 1-32

Kustcher, N. & Pierre, A. (2001). *Pedagogía e Internet Aprovechamiento de las Nuevas Tecnologías*. México: Editorial Trillas

M. E. N. (2006). *Estándares Básicos de Competencia*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

M.E.N. (1998). *Lengua Castellana: Lineamientos Curriculares: Áreas Obligatorias y Fundamentales*. Colombia: Editorial Magisterio.

M.E.N. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Recuperado de:

<http://www.oei.es/pdfs/pde.pdf>

M.E.N. (2010). *Plan sectorial 2010 - 2014*. recuperado de:

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-281543_archivo_ppt_ministra.pdf.

M.E.N. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Recuperado de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf

Maldonado, A. Sanjuanelo M. y Clavijo J. (2011). *Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información*.

Maldonado, A., Sanjuanelo, M., & Clavijo, J. (2011). *Potenciar la Comprensión Lectora desde la tecnología de la información*. Recuperado de:

dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4495483.pdf.

Marqués, P. (2006). El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura. Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic. *Revista gratuita editada por Planeta Grandes Publicaciones*, 5-22.

Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Círculo De Lectura Alternativa.

Martínez, R. Rodríguez, B. (2011). *Estrategias de Comprensión Lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria.*

dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4495466.pdf.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa.* Santiago: CIDE, 51.

Ministerio de Educación Nacional (2012), *Recursos Educativos Digitales Abiertos.* Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf.

Ministerio de Educación Nacional, (2013). *Colección: Sistema Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC. Competencias Tic para el Desarrollo Profesional Docente.* Recuperado de: www.mineduacion.gov.co.

Mojica Vásquez, D. M. (2010). *Análisis y reflexiones sobre la práctica pedagógica investigativa de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés de la universidad de la salle, desde las competencias pedagógicas, pensamiento crítico y formación docente.* Universidad de La Salle. Bogotá D.C. Colombia.

Moreira, M. (1997). *Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente.* Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>.

Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Curriculum* 25, 29-56

Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Recuperado de:

<http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8533/1/CC-02art8ocr.pdf>.

Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León-Facultad de Psicología. México.*

Naciones Unidas. (2005). *Objetivos de desarrollo del Milenio: Informe de 2005*. United Nations Publications.

Navarro, A. Pasadas, S, Ruiz, J. (s.f) *La Triangulación Metodológica En El Ámbito De La Investigación Social: Dos Ejemplos De Uso*. Recuperado de:
digital.csic.es/bitstream/10261/82068/1/409413.pdf.

Navarro, M. L. (2005). *¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?* Recuperado de:
<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Marisol%20Latorre/Cuales-son-las-caracteristicas-de-las-practicas-pedagogicas-de-profesores-chilenos-en-ejercicio.pdf>.

O.N.U. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0013>.

Ordoñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*. (19). 7-12.

OREALC/UNESCO (2013). *Enfoques Estratégicos Sobre Las Tic En Educación En América Latina Y El Caribe*. Recuperado de: http://www.ame.edu.co/content/wp-content/uploads/2015/06/UNESCO_enfoques_estrategicos_sobre_las_TIC.pdf.

P.N.U.D. (2006). *Hacia una Colombia equitativa e incluyente: informe de Colombia Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015*. Recuperado de: <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=a-c020101--&x=18653#.VmNF-NLhC1t>

Palmero, M. L. R. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

Pérez, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos. *Revista Alegría de Enseñar*, 40, 15-25.

Puig, M. Alcaraz, I. y Lafon, I. (2004). *Características generales de la metodología cualitativa. In Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.

Puig, M. Alcaraz, I. y Lafon, I. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información .In *Metodología de la investigación educativa* (pp.229-366). La Muralla.

Ramírez, M y Burgos, V. (2010). *Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología. Innovación en la práctica educativa..* Mexico: Tecnológico De Monterrey

Reboloso, R., (2000) *La Globalización y las Nuevas tecnologías de Información.* México DF: Editorial Trillas.

Rodríguez, J. Escofet , A. Herrero, O. *Diseño De Una Aplicación En Línea Para La Mejora De La Composición Escrita En Enseñanza Secundaria Obligatoria..* Universidad de Barcelona. Barcelona. España.

Said, E. Valencia, J. (2014). *Resultados de Las Pruebas de Estado en la Región Caribe Colombiana 2009-2012.* Fundación Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia.

Said, E. Valencia, J. Turbay, M. Justo,P. (2014). *Estado de la Educación en el Caribe Colombiano 2011-2013.* Fundación Universidad del Norte. Barranquilla. Colombia.

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa.* España: Ice, Grao.

Solé, I. (1993). *Lectura y estrategias de aprendizaje.* Recuperado de:

http://cpazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/lectura_estrategias.pdf.

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 2-8.

Stake, R. (2005) *Investigación con estudios de casos*. Recuperado de:

http://www.franciscohuertas.com.ar/wp-content/uploads/2011/04/IT_Stake.pdf.

Sunkel, G. (2009). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En Carneiro, R. Toscano, J Díaz, T. (ed). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 29-43). Madrid: Fundación Santillana.

Vallejo, R., & Finol de Franco, M. (2010). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7(4), 117-133.

Vargas, F. (2002). *Propuesta curricular. Normal Superior “La Hacienda”*. Barranquilla: Ediciones Normal Superior La Hacienda.

Vilarnovo, A. y Sánchez, J.F. (1992) *Discurso, Tipos de texto y Comunicación*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra EUNSA.

Yin, R. K. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Londres: Sage Publications.

Yin, R. K. (2003). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. *Applied Social Research Methods Series*, 5.

ANEXOS

Anexo 1: Modelo pedagógico Institución Educativa Isabel de la Trinidad

MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISABEL DE LA TRINIDAD

El aprendizaje es un proceso de construcción, de intercambio activo entre un sujeto que intenta conocer y una realidad a descubrir o reinventar. Todo aprendizaje parte de un interrogante acerca de la realidad que le plantea al individuo un conflicto cognitivo.

Por consiguiente, la Institución Educativa Isabel de la Trinidad, fundamenta su modelo pedagógico teniendo en cuenta al niño como centro del proceso.

Para la construcción de este modelo se han tomado varios referentes pedagógicos que unidos constituyen uno solo ajustándose al tipo de estudiantes que la Institución quiere formar acordes con el medio que le rodea y las exigencias establecidas por el MEN. Este modelo promueve el interés y la autonomía de los niños, tomado de los principios de Jean Peaget que dice: “El desarrollo de la autonomía es lograr en el niño sea capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta el proceso”.

El aprendizaje autónomo resalta como fundamental que al estudiante se le dé la oportunidad para que fundamente y forme sus propios saberes, partiendo de su propio contexto, reflexionar e interactuar mediante el interaprendizaje. Un estudiante de la Institución debe partir de sus saberes previos para llegar a un conocimiento más sólido, donde conjugue el saber con el saber hacer, a través de conceptos, términos, proposiciones, analogías e ilustraciones adecuadas.

Para llegar a esto, Ausubel, postula que: “el aprendizaje implica una reconstrucción de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva”. La tarea del docente es orientar la acción pedagógica y las condiciones motivacionales que permitan desarrollar las *habilidades del pensamiento*, para ello se hace necesario concientizar al estudiante de que el aprender es gratificante y como resultado se da la expresión plena y consciente de su vida, llegar a ser autónomo y

actuar de manera racional e independiente. En otras palabras, hacer que el estudiante tenga un aprendizaje significativo y duradero.

El constructivismo es una corriente pedagógica que va de la mano con el *aprendizaje significativo* que busca una formación analítica, crítica, reflexiva e investigativa. Todos estos procesos parten de un saber previo y atendiendo las necesidades del educando, donde se logra un gran avance en las habilidades de pensamiento permitiéndole analizar, comparar, deducir, inducir, tomar las decisiones más acertadas y apropiarse de un sinnúmero de estrategias que le van a facilitar el fortalecimiento de la parte cognitiva y metacognitiva formando un verdadero estudiante integral.

Por esto, la Institución toma como referente para su modelo pedagógico aportes de la concepción constructivista que se basa en el desarrollo psicológico del individuo y la interacción con el aprendizaje, la motivación, el interés y las necesidades del educando, los componentes afectivos y sociales, la motivación intrínseca y extrínseca, interacción docente-alumno, uso de estrategias de aprendizaje y el docente como mediador del proceso.

En síntesis, el modelo pedagógico que va a implantar La Institución Educativa Isabel de la Trinidad es el de escuela nueva promovido por la señora María Montessori. Esta nueva pedagogía propone innovaciones en cuanto: metas educativas, concepto de desarrollo del alumno y un nuevo régimen en la relación maestro-alumno. Modernizó el concepto de la formación de la personalidad del alumno desde sus propios intereses y características individuales como eje central de la actividad del maestro y la escuela, dejó de considerar al alumno como un adulto en miniatura y se propuso respeto al niño como verdadero ser humano, diferente por su proyección de afianzamiento y realización de sus potencialidades. Toma al niño bajo una concepción integral.

Bajo este tipo de pensamiento en el cual se centra la labor educativa en nuestra institución, se implementan en algunas sedes el la metodología de Escuela Nueva, Telesecundaria como modelos flexibles y efectivos. Se espera que para el 2009 o 2010

se implemente en la sede principal de Básica Secundaria y Media de nuestra Institución el modelo de posprimaria que es la continuidad del modelo Escuela Nueva. A este modelo pertenecen las siguientes metodologías que se implementan en la Institución Educativa:

ESCUELA NUEVA:

La Sede la Candelaria, esta ubicado el Corregimiento de Palmor, Municipio de Ciénaga Departamento del Magdalena. La infraestructura de la sede la conforman 9 aulas, una biblioteca, mapoteca, oficina de dirección, servicios sanitarios completos y un aula múltiple.

Con un promedio de 320 estudiantes 13 docentes incluyendo la directora. La instalación en referencia adopta la metodología de escuela nueva a través del comité cafetero quien brindo la capacitación con la fundación escuela nueva " Volvamos a la gente " la líder ingeniera Isabel Cristina Ruiz, dotación de guías de formación a los docentes y de aprendizaje a los alumnos.

Comité en el trabajo escuela- comunidad, promueve un proceso de aprendizaje activo, centrado en el alumno, un currículum pertinente y muy relacionado con la vida del niño. Escuela nueva va más allá del concepto de mono docencia e introduce estrategias operativas, replicables y auto eficientes, basada en constructivismo y aprendizaje significativo. Surge en el siglo xx en Europa, Estados Unidos, como necesidad en las zonas rurales, rompiendo con la educación tradicional, pasiva y autoritaria. Debido a todo esto se acoge a escuela nueva porque propone innovaciones, en cuanto a metas educativas y un nuevo régimen en la relación maestros-alumnos.

Deja de considerar al alumno como un adulto en miniatura y reta al niño como verdadero ser humano, capaz de proyectarse en pequeños grupos favoreciéndolos en la socialización y el trabajo en equipo, además su desarrollo intelectual y mental, lo estimula a participar y favorece el aprendizaje cooperativo.

Con el fin de favorecer un individuo con una identidad personal y cultural, capaz de comprender la sociedad donde vive, de participar activamente en ella y transformar su aplicación y hace por medio de unas guías que facilitan el desarrollo de un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, estos buscan dinamizar una metodología activa y participativa, permitir que el niño avance a su propio ritmo de aprendizaje.

La estructura de la guía toma en cuenta los pasos que debe seguir el niño en el proceso de aprendizaje recomendado por la investigación educativa para el desarrollo de una Práctica Pedagógica eficaz.

Estos puntos los siguientes:

Actividades básicas: que comprenden de los siguientes aspectos:

- Invitación
- Exploración de saberes
- Elaboración de aprendizajes

Actividades de prácticas:

- Consolidación del aprendizaje
- Desarrollo de habilidades y destrezas
- Aplicación de valores
- Actividad individual, general
- Se integra la teoría-práctica

Actividades de aplicación:

- Aplica los aprendizajes a una situación de la vida cotidiana
- Participa la familia
- Profundiza los conocimientos (bibliotecas)

En estas estrategias de promoción flexible el maestro orienta a los alumnos sobre la forma como pueden desarrollar las distintas actividades, aclara sus dificultades, ayuda

a encontrar caminos, promueve su avance y lo más importante se fortalece la autoestima del alumno al saber que puede lograr los aprendizajes.

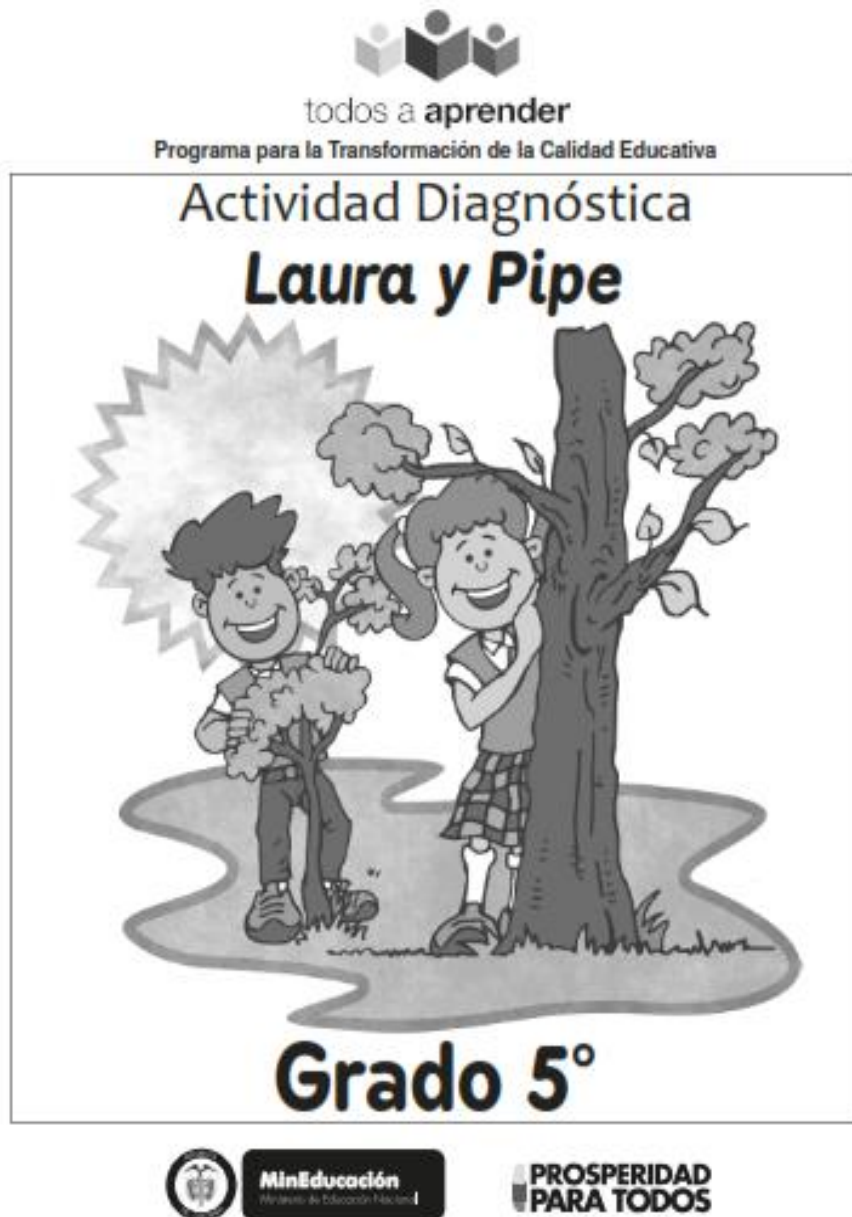
La evaluación es permanente, flexible, dinámica, activa con un control de progreso donde se tiene en cuenta los saberes previos, la apropiación de nuevos conceptos, dominio y profundidad que los niños van logrando capacidad y comprensión que los estudiantes ha logrado en la aplicación de los aprendizajes y su proyección a la comunidad. En este proceso se requiere de la colaboración de los padres de familia y la comunidad en general. Se permite que los estudiantes realicen autoevaluación y coevaluación.

Verificando su correcto proceso de aprendizaje se coloca un visto en el control de progreso. Teniendo en cuenta las actividades de superación o enriquecimiento a las dificultades que se presenta.

Por todo lo anterior esta nueva estrategia nos reta a un cambio de la comunidad educativa, donde los resultados se irán evaluando, y creando nuevos procesos que mejoren la estrategias Escuela Nueva.

Anexo 2: Cuestionario de prueba diagnóstica.

Objetivo: conocer el nivel (literal – inferencial- crítico) en que se encuentran los estudiantes de quinto grado de una institución pública del departamento del magdalena.



ACTIVIDAD DE LENGUAJE

3. Pipe y otros compañeros del curso, quieren mostrar los lugares turísticos de la región donde viven, en un programa de televisión. Sin embargo, no saben cuál puede ser el formato más adecuado para presentar el resultado de su consulta. Ellos tienen algunas ideas. ¿Cuál puede ser la más adecuada para cumplir su objetivo?
- A. Un musical donde se presente la información de la región con videos musicales.
 - B. Un noticiero donde se informe a diario sobre política, economía y los deportes de la región.
 - C. Un programa cultural donde aparezcan los lugares recomendados para visitar en la región.
 - D. Un programa informativo donde se le pregunte a la gente qué lugares le gustaría visitar.
4. Observa la siguiente imagen:



Laura siempre ha visto esta imagen en la cocina del colegio, cerca de un lavaplatos. Sin embargo, desconoce su significado. ¿Qué significa esta figura?

- A. El agua no es para consumo humano.
- B. El agua de la llave puede ser perjudicial para los humanos.
- C. Es importante ahorrar el agua de la llave.
- D. El agua de la llave es para consumo humano.

Responde las preguntas 5 y 6 de acuerdo con el siguiente texto:

El murciélago

Peleaban los cuadrúpedos con las aves, y el murciélago se encontraba estacionado en la copa de un árbol. Los veía pero no intervenía en ningún bando.

Cuando vio que la pelea se inclinaba del lado de las aves, inmediatamente se bajó volando y las felicitó: yo estoy con ustedes. ¡Pero si vos no tenés patas! Le contestaron. No señor, mire, mi medio de locomoción son las alas, yo soy un ave y estoy con ustedes. Mientras se distrajeran hablando con el murciélago, le cogieron ventaja los cuadrúpedos y se inclinó la batalla a favor de ellos.



Inmediatamente, cuando él vio eso se pasó donde los cuadrúpedos. Sacó sus muelas, se puso en cuatro patas, caminó arrastrao y les dijo: miren, soy cuadrúpedo, yo soy de ustedes, yo fui a regañar a esos de allá. En eso no siguieron peleando, las aves con los cuadrúpedos fumaron la pipa de la paz, y todo se arregló.

Cuando él vio eso quiso aliarse a las aves, pero estas lo rechazaron; usted dijo que era cuadrúpedo. Y cuando quiso hacerse al lado de los cuadrúpedos, estos no lo aceptaron; porque usted dijo que era ave. Al murciélago no le quedó más remedio que someterse a la oscuridad de la noche, alimentarse de frutas, de sangre y no tener amigos.

Tomado de "Cuentos para dormir a
Isabella" Tradición oral afropacífica colombiana

5. Cuando el murciélago les dice a los cuadrúpedos "miren, soy cuadrúpedo, yo soy de ustedes, yo fui a regañar a esos de allá", tenía el propósito de
- A. mostrar que no estaba del lado de las aves, sino de los cuadrúpedos.
 - B. contar cómo convenció a las aves para que no pelearan más.
 - C. demostrar que su problema era no saber si es ave o cuadrúpedo.
 - D. indicarles a los cuadrúpedos que había sido rechazado por las aves.

6. Según la oración final del relato: *Al murciélago no le quedó más remedio que someterse a la oscuridad de la noche, alimentarse de frutas, de sangre y no tener amigos*, nos indica que antes el murciélago

- A. no tenía amigos porque no sabía si era ave o cuadrúpedo.
- B. vivía en las copas de los árboles y era amigo de otros animales.
- C. creía que era ave y cuadrúpedo y por eso todos lo querían.
- D. buscó tener amistad con los otros, pero fue rechazado por oportunista.



7. Pipe está recolectando información para preparar una exposición sobre las costumbres de su departamento. Él ha encontrado un texto llamado "Todo sobre nuestro departamento". Sin embargo, su profesora le ha dicho que una de las secciones del libro no es adecuada para el tema que va a trabajar. ¿Cuál de las siguientes secciones **NO** es adecuada?

- A. Capítulo I. ¿Quiénes somos?
- B. Capítulo II. Los orígenes de nuestras comidas.
- C. Capítulo III. Los principales ríos y el relieve (mapas).
- D. Capítulo IV. Nuestros bailes y fiestas.

Responde la pregunta 8 de acuerdo con el texto I.

Texto I

Cuento

Érase una vez
un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.

Había, también,
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.

Todas estas cosas
había una vez,
cuando yo soñaba
un mundo al revés.

José Agustín Goytisolo
(España, 1928- 1999)

8. ¿Cuál podría ser un título adecuado para el texto anterior?

- A. Los personajes de los cuentos.
- B. Los buenos y los malos.
- C. Los cuentos al revés.
- D. La bruja buena.

Responde la pregunta 9 de acuerdo con el texto II.

Texto II

Las brujas que trabajan en los cuentos

Atentas a cuando abres
la página en que aparecen,
hacen maldades y trucos
y después se desvanecen.

Brujas que están bien cansadas
de niñitos indefensos
de princesas rosadas
y de reyes en sus reinos.
Hartas de hacer sus hechizos
con sapos asquerosientos,
de arruinar todas las frutas
con feos encantamientos.

No soportan a los gatos,
les da vértigo la escoba,
quieren quitarse los granos
y la nariz con joroba.

Odian el negro de sus capas,
en sus noches, en sus dientes,
en el fondo quieren verse
muchachitas blancanieves.

Cecilia Pisos (Argentina)

9. Según el texto, las brujas de los cuentos quieren

- A. dejar de hacer lo mismo en los cuentos y verse jóvenes y bellas.
- B. cambiar los cuentos para verse mejor y ser brujas buenas.
- C. mantener su imagen de brujas malas en los cuentos y hacer maldades.
- D. hacer nuevas maldades y acabar con los personajes de los cuentos.

Teniendo en cuenta los textos I y II contesta la siguiente pregunta

10. ¿Cuál de las siguientes características **no corresponde** a los textos leídos?

- A. Su estructura es la de un texto poético.
- B. Tienen personajes de cuentos infantiles.
- C. Hablan sobre la amistad y el respeto.
- D. Sus personajes son opuestos a otros cuentos.

- 11.** Pipe debe realizar una consulta sobre los mitos y leyendas de su región. En la biblioteca encuentra los siguientes textos. ¿Cuál es el más adecuado para su consulta?

- A. "Nuestras rutas, parajes y caminos"
- B. "Las mejores 365 historias para niños"
- C. "Los sonidos del pasado, mil canciones del país"
- D. "Nuestra identidad, los relatos de nuestros orígenes"



- 12.** Pipe viaja por carretera con sus padres y su hermanita Diana. Él ve muchas señales de tránsito durante el trayecto, pero no sabe el significado de algunas, como ésta.



El significado correcto de la señal que mira Pipe es

- A. el servicio médico está cerca.
- B. hay una iglesia cercana a la señal.
- C. hay riesgo de sufrir un accidente grave.
- D. el servicio médico está a dos kilómetros.

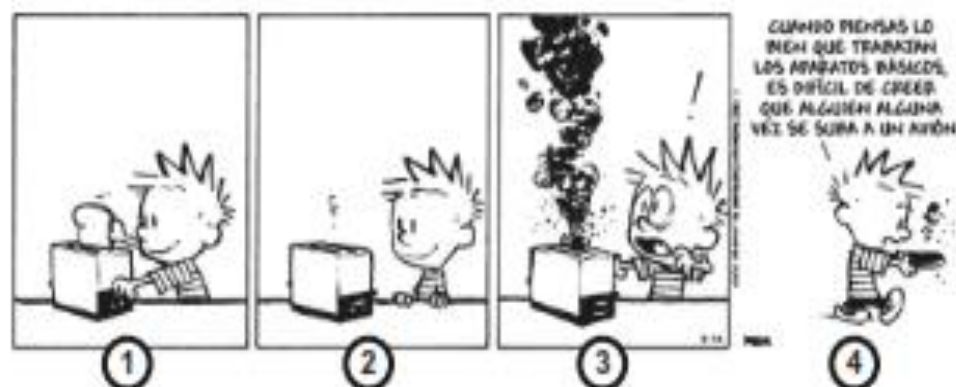
13. A sus 10 años de edad, Laura es la reportera estrella del periódico escolar. Ella no publica ninguna noticia sin haber confirmado toda la información. A continuación se presentan los datos que tiene para redactar una noticia que va a publicar en el siguiente número.

Tema	Hallan objetos con más de 1.000 años de antigüedad.
¿De quién o de qué se habla?	Fueron encontrados algunos objetos, que se cree que tienen más de mil años de antigüedad, mientras se hacía una excavación para un criadero de truchas.
¿Por qué?	Estos objetos podrían ser los más antiguos encontrados en todo el departamento y pueden permitir conocer más sobre nuestros antepasados.
¿Cuándo?	El hallazgo se realizó el pasado 12 de octubre.
¿Información adicional?	Los asombrados obreros encontraron vasijas, adornos, algunas piedras pintadas, que creyeron importantes desde el primer momento al ver que tenían indígenas dibujados.

¿Cuál dato importante hace falta?

- A. La localización del hallazgo de estos objetos.
- B. La opinión de los obreros que hicieron el hallazgo.
- C. Los nombres de los investigadores de este hallazgo.
- D. La opinión del alcalde sobre tan importante descubrimiento.

Observa la siguiente ilustración y responde la pregunta 14.



14. ¿Cómo sabemos que el pan se quemó?

- A. por la expresión de sorpresa del niño después del accidente.
- B. porque el niño habla del mal funcionamiento de los aparatos.
- C. porque las imágenes 3 y 4 muestran el humo que sale del pan.
- D. porque el pan duró tres minutos en el horno y por eso se quemó.

15. El papá de Pipe trabaja en una gran plaza de mercado, donde se comercializan muchas frutas y verduras a diario. Hoy, cuando llegó a la casa, le contó a su hijo que fueron reporteros del periódico "Al día" a preguntarle acerca de los productos en cosecha y sobre el aumento de los precios debido a la sequía que atraviesa la región. Le contó que hablaron largo rato con él y, finalmente, le tomaron fotografías.



Si Pipe quiere ver el reportaje que le hicieron a su papá, ¿en qué sección del periódico crees que debe buscarlo?

- A. En la de avisos clasificados, donde se hace publicidad de los lugares que se ofrecen los productos con los mejores precios.
- B. En la de salud, donde aparecen los alimentos adecuados para una buena dieta como los que vende el papá de Pipe.
- C. En la económica, donde se hace análisis de la economía de la región y cómo afecta a sus habitantes.
- D. En la de noticias internacionales porque la sequía es el resultado del calentamiento global.



- 16.** Laura recibe una nota de una de sus amigas del barrio. Ella decide responderla de la siguiente manera:

- ☐ *Hola amiga:*
- ☐ *Gracias por preocuparte, pero eso no es para mí, no coordino mi cabeza con los pies. Ahora me dedico a dibujar, a pintar y ya tengo varios cuadros para la venta. Sin embargo, si quieres nos vemos una tarde de estas y charlamos un rato sobre el tema, para que te animes y compres una de mis obras.*
- ☐
- ☐
- ☐

¿Cuál crees que sea la nota que recibió Laura?

- A. ¡Laurita! Creo que tienes problemas con una de tus amigas. No respondes a los mensajes que te envían. Cuéntame qué te preocupa. ¿Tienes dificultades?
- B. ¡Hola Laura! ¿Por qué no has regresado a clases de danzas? Mira que hemos aprendido ritmos nuevos y estamos preparando una presentación para junio.
- C. ¡Hola Laura! Estoy muy preocupada, no te he visto en clase de dibujo. ¿Qué te has hecho? ¿Tienes dificultades? Recuerda que somos amigas.
- D. ¡Laurita! Estoy muy contenta de que estés aprendiendo sobre arte. Te visitaré muy pronto y elegiré un cuadro para comprártelo.

Responde las preguntas 17 y 18 de acuerdo con el siguiente texto:

Vivir en manada



El lobo es un animal social. Vive en grupos, en ocasiones numerosos, de más de 40 individuos o simplemente de una pareja. Lo habitual es grupos de 10 miembros. Esta configuración se define por el tipo de caza; en las regiones donde abundan los grandes herbívoros las manadas están compuestas por un mayor número de miembros. Por ejemplo, en la isla Royale (Canadá), donde la presa principal es el alce, lo común es grupos de 15 o 20 lobos.

Todos los miembros de la manada participan en la caza, la defensa del territorio o el cuidado de las crías. La estructura es jerárquica y las primacías se establecen mediante el combate. Es la ley del más fuerte. El macho más fuerte es el guía y líder del resto del grupo.

En una manada existen dos rangos básicos, el de los machos y el de las hembras. La hembra y el macho dominante son los únicos que se reproducen y también los primeros en comer. No son extrañas las peleas dentro de la manada para intentar arrebatar el liderazgo.

En ocasiones, se encuentran los denominados lobos solitarios. Suelen ser jóvenes que han sido expulsados de la manada y vagan en busca de un lugar donde instalarse. A menudo, en la búsqueda de una pareja y un territorio propio, recorren enormes distancias.

Autor anónimo

17. La intención del texto "Vivir en manada" es

- A. explicarnos las jerarquías de los lobos en las manadas.
- B. contarnos cómo compiten entre sí los lobos para controlar su manada.
- C. describimos las actitudes de los lobos cuando ven amenazado su territorio.
- D. describimos cómo conviven los lobos y las funciones que cumple cada uno.

18. En la lectura anterior, con la expresión "la estructura es jerárquica y las primacías se establecen mediante el combate", se quiere decir que

- A. todos los lobos pueden llegar a ser líderes de la manada, solo deben esperar.
- B. los combates deciden cuáles son los lobos que deben abandonar la manada.
- C. es posible encontrar lobos que vagan buscando un nuevo lugar y pareja.
- D. el lobo más fuerte es el líder de la manada y es único papá de las crías.

Observa y lee el siguiente afiche y responde la pregunta 19.



- 19.** Laura, después de leer este afiche en su colegio, se da cuenta de que la información está incompleta. ¿Qué dato hace falta para completar la información sobre el evento al que invita?
- A. La edad de los asistentes al evento.
 - B. Los precios de los libros que se venderán.
 - C. La ubicación de los principales eventos que se realizarán.
 - D. Las fechas de inicio y finalización del evento promocionado.

Responde las preguntas 20 y 21 de acuerdo con el siguiente texto:

El perro topil



Hace mucho tiempo, algunos hombres hacían sufrir a los perros. Entre ellos surgió la idea de defenderse: diferentes perros que había en la Tierra se pusieron de acuerdo. Cada uno fue contando sus preocupaciones y decidieron decirselo al dios Tláloc para que enviara un sufrimiento a los hombres que los lastimaban. Eso era lo que se merecían.

Después de haber escrito, buscaron entre ellos a un perro topil, un perro mensajero, y le dijeron que tendría que atravesar ríos, subir y bajar cerros, cruzar bosques y defenderse hasta llegar a Tláloc. El perro elegido aceptó. Sin embargo, surgió otra preocupación: ¿dónde llevaría el mensaje? Si lo llevaba en el hocico o en las manos, lo perdería cuando intentara defenderse. Pensando en este problema, el perro más anciano habló:

—Este recado puede ir más seguro guardándolo en su cola.

Ya decidida la manera de enviar el recado, luego se lo guardaron en la cola y el perro salió brincando a cumplir su encargo.

Han pasado muchos años y hasta ahora el perro no ha regresado con la respuesta. Por eso cada vez que los perros se encuentran se huelen la cola, para ver si es el que trae la respuesta, o para castigarlo si todavía no ha llevado el recado, o bien, para ver si trae la contestación y no la ha entregado.

Cuento náhuatl

20. Según el texto anterior, los perros se huelen la cola porque

- A. lo han hecho desde el comienzo de los tiempos.
- B. quieren saber qué les pasará a los hombres que maltratan.
- C. están buscando al perro que no entregó el mensaje al dios.
- D. se preguntan si todavía son maltratados por los hombres.

21. De acuerdo con la lectura, para solucionar su problema, los perros decidieron

- A. escuchar a los perros más viejos, quienes les darian las más sabias soluciones.
- B. buscar una solución para evitar el maltrato por parte de los hombres.
- C. conseguir un perro que pudiera defenderse de los ataques de los enemigos.
- D. contar sus penas a un dios y pedir castigo para los hombres maltratadores.

Responde la pregunta 22 de acuerdo con el siguiente texto:

Laura, en su interés por llegar a ser periodista cuando sea grande, decidió participar en el *Periódico Escolar San José* y ya hizo una consulta para su primera noticia. Sin embargo, al organizar la información y construir un primer texto siente que le hace falta un dato para que la noticia sea completa. Leamos su primer borrador.



NUESTRO ORGULLO PASÓ AL NACIONAL DE AJEDREZ

Uno de los estudiantes más juiciosos de nuestra institución, con sólo 10 años, ha logrado convertirse en el mejor ajedrecista de la región al derrotar a Juanita Celis, la campeona del año pasado.

En una emotiva partida en la sede de la Liga de Ajedrez de San José, nuestro compañero logró convertirse, el sábado pasado, en el campeón zonal de ajedrez 2012 de San José y ahora en diciembre se enfrentará en la capital a los ganadores de otras zonas del país, para seleccionar el mejor ajedrecista infantil de Colombia.

Este es un ejemplo para nosotros, su nombre no lo olvidaremos, y es también la mejor muestra que nuestra Escuela de Formación Polideportiva está dando sus primeros frutos luego de dos años de funcionamiento. ¡Saludos a nuestro campeón!

22. ¿Qué dato importante le hace falta a Laura para hacer su noticia?

- A. El nombre de la persona que fue su inspiración.
- B. La ciudad donde se realizará la final nacional.
- C. El nombre del campeón zonal de ajedrez 2012 de San José.
- D. Los nombres de los profesores que lo apoyaron en su formación como deportista.

Responde las preguntas 23 y 24 de acuerdo con el siguiente texto:

De por qué el armadillo lleva a cuestas una pesada concha



En la Gran Selva vivía un armadillo al que no le gustaba la compañía de nadie y prefería vagar sin rumbo por el campo. Así pasó mucho tiempo, hasta que un buen día su vida cambió para siempre.

Aquella mañana se levantó y se fue a tomar un baño en el río. Luego de caminar un buen rato, se detuvo bajo un árbol a descansar, y en ese momento se le acercó una enorme anaconda a pedirle ayuda para desenredar la punta de su cola, atascada en un matorral. El armadillo le respondió:

—La verdad, señora anaconda, es que hoy llevo bastante prisa, pues antes del mediodía tengo que llegar al río, del otro lado de la Gran Selva. Disculpe, pero ya vendrá alguien que la ayude.

Dicho esto, el armadillo tomó su morral para seguir su camino, dejando a la anaconda atónita, pues no esperaba semejante respuesta de un hermano de la selva.

Al llegar a su destino, el armadillo se zambulló en el agua fresca. Al cabo de un rato decidió tomar una siesta en la orilla. Entonces, un delfín se le acercó y con voz suave le dijo:

—Armadillo, necesito un favor tuyo. Al otro lado de la selva vive un mono que es gran amigo mío y mañana es su cumpleaños. Como no puedo salir a tierra firme, necesito que le lleves este regalo de mi parte.

Con su boca le alargó una roca que destellaba hermosos colores bajo los rayos del sol.

Pero el armadillo replicó:

—Señor delfín, usted me disculpará, pero debo volver inmediatamente a mi madriguera y no puedo desviarme. Será mejor que le pida el favor a otro animal que pase.

Con cara larga y triste, el delfín dio media vuelta y se alejó por el río.

Como el sol empezaba a declinar, el armadillo decidió emprender el regreso a casa. Esa noche, mientras descansaba en su madriguera de tan largo viaje, hubo un consejo de animales. Como en la Gran Selva no había secretos, todos sus habitantes supieron que el gruñón armadillo no quiso ayudar a la anaconda ni al delfín, por lo que decidieron que al perezoso animal había que castigarlo de alguna manera. Para ello invocaron a Tupana, el gran conductor del Universo, y le solicitaron ayuda. Este no lo pensó mucho y decidió la suerte del armadillo.

Fue así como al día siguiente, cuando el sol empezaba a despuntar en el horizonte, el armadillo se sintió más pesado que de costumbre al intentar levantarse: en su lomo llevaba una gran concha que le impedía moverse libremente como antes.

Desde aquel entonces, todos los animales de la Gran Selva procuran ayudar a sus hermanos, pues ninguno quiere correr con la misma suerte del armadillo.

Valeria Baena.
Publicado en: Región de la Orinoquia: animales en extinción.
Colombia, Bogotá. Ediciones B, 2006

- 23.** De acuerdo con el texto, cuando los animales pedían ayuda al armadillo, este les respondía que
- A. no sabía cómo ayudarlos en sus problemas.
 - B. no le gustaba ayudarlos porque él era gruñón.
 - C. no tenía tiempo y por eso no los podía ayudar.
 - D. su pesado caparazón no le permitía ayudarlos.
- 24.** El tiempo que transcurre en la historia que nos cuenta el texto anterior, inicia y finaliza
- A. cuando el armadillo va al río y hasta dos días después cuando se despierta con el caparazón.
 - B. cuando el armadillo despertó, hasta que pasaron varios días y amaneció con caparazón.
 - C. en la mañana que el armadillo sale para el río a bañarse, hasta la siguiente mañana cuando despierta.
 - D. en la mañana en que habló con la anaconda, hasta la noche donde se hace la asamblea de los animales.



EL ARTE DE LA CIENCIA

En agosto llega a Bogotá *Darwin la exhibición*, una exposición sobre el científico británico que revolucionó la biología.

Después de pasar por Villavicencio, el naturalista Charles Darwin llega a Bogotá a través de cientos de piezas de biología, más de 180 objetos, maquetas, gráficos, animales vivos y especies preservadas, entre otros elementos que hacen parte de la muestra *Darwin la exhibición*. Esta exposición pretende mostrar la vida y obra del padre de la teoría de la evolución, de manera didáctica y sencilla.

El claustro La Enseñanza será la casa de la exposición desde mediados de

agosto. La colección pertenece al Museo Americano de Historia Natural de Nueva York y cuenta con nueve salas temáticas: La vida, El mundo antes de Darwin, El joven naturalista, El viaje alrededor del mundo, El origen de la teoría, El estudio de Darwin, La evolución hoy, Legado y la sala interactiva para niños.

La exhibición, que además estará en Medellín y Barranquilla, tiene en su agenda conferencias, talleres y conversatorios a cargo de expertos nacionales e internacionales.

- 25.** Cuando en el texto anterior nos dicen que "El claustro La Enseñanza será la casa de la exposición desde mediados de agosto", significa que
- A. Charles Darwin vivirá desde agosto en un lugar de Bogotá.
 - B. en ese lugar se podrá asistir a una exposición sobre Charles Darwin.
 - C. en ese lugar se mostrarán algunas pocas piezas de *Darwin la exhibición*.
 - D. el Museo Americano de Historia Natural se trasladará a Bogotá desde agosto.

Anexo 3: Resultados del cuestionario diagnóstico aplicado antes de la implementación de la propuesta didáctica.

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA

LAURA Y PIPE

Grado 5°

Número de pregunta	Tema	Estudiantes que acertaron	Estudiantes que se equivocaron	Niveles de lectura	A	B	C	D	CORRECTA
1	Ejemplo para responder la prueba	17	3	Inferencial*	3		17		C
2	Ejemplo para responder la prueba	19	1	Inferencial*		19	1		B
3	Texto informativo (Medios de comunicación)	7	13	Intertextual	1	11	7	1	C
4	Lectura de imágenes (logos)	4	16	Inferencial		2	14	4	D
5	Fábula (clasificación de animales: aves, cuadrúpedos)	8	12	Inferencial	8	3	5	4	A
6	Fábula Comprensión de lectura	14	6	Inferencial	4	2		14	D
7	La exposición(significado de las palabras)	2	18	Intertextual	11	3	2	4	C
8	El cuento: Idea central del texto (Comprensión de lectura)	6	14	Inferencial		9	6	5	C
9	Características de la Fábula: secuencias del texto, hipótesis,	9	11	Inferencial	9	8	1	2	A
10	Tipos de texto y sus características	7	13	Intertextual	8	2	7	3	C
11	Características de los mitos y leyendas	14	6	Inferencial	1	4	1	14	D
12	Lectura de imágenes (Señales de tránsito)	9	11	Inferencial	9	4	5	2	A
13	Texto informativo: Características de la noticia -Pasos para investigar (cuando, como, porque, donde)	5	15	Inferencial	5	4	5	6	A
14	La historieta	16	4	Inferencial		3	1	1	C

							6		
15	Texto informativo- medios de comunicación (El periódico y sus secciones)	8	12	Inferencial	2	6	8	4	C
16	La carta- intención comunicativa (interlocutores, mensaje, canal)	5	15	Inferencial	3	5	4	8	B
17	Texto informativo (características)	5	15	Inferencial	9	5	1	5	D
18	Texto informativo (Identificar: conectores, correferencias, pronombres, marcas espaciales, temporales y de orden)	11	9	Inferencial	3	1	5	1 1	D
19	Intención comunicativa (El afiche)	13	7	Inferencial	2	2	3	1 3	D
20	Cuento (características, partes, personajes, tiempos)	11	9	Literal	5	1	1 1	3	C
21	Cuento (secuencia narrativa)	10	10	Literal	5	3	2	1 0	D
22	Texto informativo – características de La noticia	6	14	Inferencial	1	5	6	8	C
23	Cuento (Funciones del párrafo)	7	13	Literal	3	9	7	1	C
24	Cuento (tiempo de inicio y fin en que transcurre la historia)	2	18	Literal	8	3	2	7	C
25	Texto informativo: ¿Sobre qué se habla? ¿Por qué es importante? ¿Cuándo sucedió o sucederá? ¿A quién le puede interesar?	6	14	Inferencial	7	6	3	4	B
26	La carta (formal e informal)	7	13	Inferencial	3	3	7	7	C
27	La carta (producción escrita de cartas)	6	14	Inferencial	1	5	6	8	C

*Las preguntas 1 y 2 no entran dentro de la estadística.

Los niveles en los que se clasifican las preguntas son literal, inferencial e intertextual.

La prueba diagnóstica se aplicó a 20 estudiantes del grado quinto de la I.E.D. Isabel de la Trinidad (Palmor).

Anexo 4: Rúbrica de evaluación de Unidades Didácticas.

RÚBRICA PARA EVALUAR LAS UNIDADES DIDÁCTICAS 1, 2 Y 3 BASADAS EN TIPOS DE TEXTOS

Criterios de Evaluación	Superior	Alto	Básico	Bajo
Identifica las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos.	Identifica claramente las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos. (5 puntos)	Identifica en gran parte las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos. (3 a 4 puntos)	Identifica de manera parcial las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos. (1 a 2 puntos)	No identifica las características de los textos narrativos, informativos y argumentativos. (0 puntos)
Realiza ejercicios de Comprensión Lectora utilizando diferentes técnicas de interpretación de textos.	Identifica y aplica correctamente las diferentes técnicas de interpretación de textos. (5 puntos)	Identifica y aplica apropiadamente la mayoría de técnicas de interpretación de textos. (3 a 4 puntos)	Identifica y aplica algunas técnicas de interpretación de textos. (1 a 2 puntos)	No identifica ni aplica técnicas de interpretación de textos. (0 puntos)
Identifica e interpreta organizadores gráficos de información.	Identifica e interpreta en forma excelente organizadores gráficos de información. (5 puntos)	Identifica e interpreta organizadores gráficos de información. (3 a 4 puntos)	Identifica e interpreta de manera aceptable organizadores gráficos de información. (1 a 2 puntos)	No identifica ni interpreta la información contenida en organizadores gráficos de información. (0 puntos)
Analiza y resuelve preguntas del nivel literal.	Analiza y resuelve de manera eficaz preguntas del nivel literal. (5 puntos)	Analiza y resuelve con un mínimo de error preguntas del nivel literal. (3 a 4 puntos)	Analiza y resuelve en forma elemental preguntas del nivel literal. (1 a 2 puntos)	No analiza ni resuelve preguntas del nivel literal. (0 puntos)
Analiza y resuelve preguntas del nivel inferencial.	Analiza y resuelve de manera eficaz preguntas del nivel inferencial. (5 puntos)	Analiza y resuelve con un mínimo de error preguntas del nivel inferencial. (3 a 4 puntos)	Analiza y resuelve en forma elemental preguntas del nivel inferencial. (1 a 2 puntos)	No analiza ni resuelve preguntas del nivel inferencial. (0 puntos)

GUIA DE ENTREVISTA
PROTOCOLO DE ENTREVISTA SOBRE PERCEPCIONES ALREDEDOR DE
PRÁCTICA PEDAGÓGICA, MEDIACIÓN TIC Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISABEL DE
LA TRINIDAD

Guía de preguntas:

Categoría: Practica pedagógica

1. ¿Cómo te parecen las clases en la actualidad?
2. ¿Aplicas lo que aprendes en las clases a situaciones de la vida real?
3. ¿Cómo te gustaría que fueran tus clases?

Categoría: Mediación TIC

4. ¿Actualmente usan las TIC en el desarrollo de actividades de clases? Si o no explique
5. ¿Les gusta usar las TIC para realizar actividades de clases? Explique
6. ¿Crees que las TIC son importantes para aprender? ¿por qué?

Categoría: Comprensión Lectora

7. ¿Le gusta leer sí o no? ¿por qué?
8. ¿Cómo cree que está su nivel de lectura? ¿Por qué?
9. ¿Cuándo lee, se detiene un momento para pensar en lo que le quieren contar en la lectura?
10. ¿Qué tipo de texto le gusta leer más?
11. ¿En la escuela o en la casa tiene acceso a libros?
12. ¿Le gusta leer en libros o prefiere leer en celular, Tablet o computador? ¿por qué?

Anexo 6: Resultados De Entrevista Sobre Percepciones Alrededor De Practica Pedagógica, Mediación Tic Y Comprensión Lectora De Los Estudiantes De Quinto Grado De La Institución Educativa Isabel De La Trinidad

RESULTADOS DE ENTREVISTA SOBRE PERCEPCIONES ALREDEDOR DE PRACTICA PEDAGÓGICA, MEDIACIÓN TIC Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISABEL DE LA TRINIDAD

PREGUNTAS	RESPUESTAS					
	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6
13. ¿Le gusta leer sí o no? ¿por qué?	No, porque me aburro	Si me gusta porque <u>uno puede entender</u> más	Sí, porque en medio de la lectura <u>uno puede ir sacando informaciones</u>	Si, porque por ejemplo uno está leyendo y puede que en ese libro haya una <u>información</u> importante	Si me gusta leer, porque por ejemplo a veces no sé cómo se escriben las palabras entonces las <u>busco en libros</u> o diccionarios	Si, porque qué tal que uno se meta a un concurso y le pidan leer y no sepa, quedaría mal por eso es importante leer
14. ¿Cómo cree que está su nivel de lectura? ¿Por qué?	<u>Medio</u> <u>medio</u> porque no leo mucho	<u>Medio</u> <u>medio</u> porque yo se que tengo que leer más y casi no lo hago	<u>Básico</u> , porque yo leo como hablo y muchas veces no se leer palabras muy largas.	<u>Regular</u> porque cuando estoy leyendo de pronto no tengo en cuenta los puntos, las comas etc.	Yo creo que es <u>básico</u> porque a veces cuando leo no comprendo lo que estoy leyendo	Yo creo que esta <u>medio</u> <u>medio</u> porque en veces paso de largo y no paro en las comas y los puntos
15. ¿Cuándo lee, se detiene un momento para pensar en lo que le quieren contar en la lectura?	A veces porque en otras veces paso a la carrera	No, solamente voy leyendo y ya	En veces sí y otras veces no	Si , cuando yo hago alguna lectura analizo y <u>me voy haciendo preguntas yo misma</u>	Me detengo <u>cuando estoy leyendo para mi sola</u> , pero cuando estoy leyendo para el público no porque haría el oso	<u>Si, para entender todo</u>
16. ¿Qué tipo de texto le gusta leer	<u>Cuentos</u> e historias porque	Me gustan mucho las <u>leyendas</u>	Me gustan los muchos los	Me gustan los que contienen más	Me gusta leer <u>textos narrativos</u>	Poemas porque me gusta cómo le

más?	encuentro cosas extraordinarias	porque cuentan sobre la llorona, la patasola y el mohán	<u>cuentos</u>	información	porque lo que dice son historias y a veces me parece que han sucedido y también me gusta leer los cuentos de los niños	dedican a la gente
17. ¿En la escuela o en la casa tiene acceso a libros?	si	si	En la biblioteca de la escuela y en la casa si tengo	Si, en la escuela y en la casa	En la escuela si hay libros y puedo leerlos pero en mi casa no tengo libros	En la escuela tengo acceso y en la casa también
18. ¿Le gusta leer en libros o prefiere leer en celular, Tablet o computador? ¿por qué?	<u>Libros</u> porque todo eso de las TIC se apaga	Me gusta leer en los <u>libros</u> porque uno se concentra más y en cambio en el computador muchas veces se apaga	En computador porque uno saca información que no traen los libros	Me gusta más leer en los <u>libros</u> porque los celulares y computadores me cansan mucho de los ojos	Me gusta leer más en <u>libros</u> porque contesto con más tranquilidad que en una Tablet o celular porque se descargan y se apagan rápido	En <u>libros</u> porque yo así entiendo mejor
19. ¿Actualmente usan las TIC en el desarrollo de actividades de clases? Si o no explique	No, porque casi no se pueden usar los computadores	No, yo veo que los profesores sacan la información es de los libros	No, porque no permiten solo cuando damos clase de informática y ya	Hay veces que damos clase con los computadores pero solo en informática	No, pero cuando damos informática si sobre todo para aprender a manejar más los computadores	Bueno si damos clase de informática y así aprendemos mucho sobre el manejo del computador
20. ¿Les gusta usar las tic para realizar actividades de clases? explique	No, porque casi siempre eso se descarga	No, porque no permiten que los niños usemos los computadores pero yo veo que los maestros si los usan	si, porque uno saca la información que necesita y que a veces no encuentra en los libros	Sí, <u>porque nosotros aprendemos a manejar los computadores</u>	Si, porque casi no nos cansamos las manos, como cuando escribimos a mano	Si, <u>porque serían divertidas las clases</u> y podría buscar tareas
21. ¿Crees que las TIC son	<u>Si, porque tienen mucha</u>	Sí, porque mi mamá dice algo y	Si, porque uno aprende cosas que	Si, porque por ejemplo si nos	<u>Si porque podemos buscar</u>	No tanto porque a veces eso cansa

importantes para aprender? ¿por qué?	<u>información</u>	yo no le entiendo entonces busco información y así si entiendo	han pasado en años atrás y sabe lo que pasa en el mundo	llegan a hacer una prueba en computador y no lo sabemos manejar nos vamos a enredar y la podemos perder	<u>más temas y mucha información</u>	de la cabeza
22. ¿Cómo te parecen las clases en la actualidad?	<u>Bien</u> , porque son divertidas	<u>Chévere</u> porque a veces la seño recocha con nosotros y a veces no.	Me parecen <u>muy chéveres</u>	<u>Muy chévere</u> porque la seño nos explica muy bien, todo no los explica	Me parecen <u>bien</u> pero sería mejor con TIC porque aprendemos a buscar mejor las cosas	<u>Bien</u> porque yo entiendo
23. ¿Aplicas lo que aprendes en las clases a situaciones de la vida real?	<u>A veces</u> ayudándole a mis hermanos	<u>Sí</u> , porque por ejemplo a veces uno va a la tienda y el tendero se equivoca en las cuentas y uno le ayuda	<u>Sí</u> , lo aplico en la casa, a veces ayudándole a mi mamá ya que ella no sabe leer	<u>Sí</u> , porque cuando la seño nos da clase de los valores como debemos actuar en la calle, en la casa etc. entonces nosotros lo ponemos en practica	<u>Sí</u> lo hago, para repasar y aprender más y también para que cuando vuelva a clase no se me hayan olvidado las cosas	Yo aplico <u>más o menos</u> pero sobre todo lo de matemática y leer
24. ¿Cómo te gustaría que fueran tus clases?	<u>No quisiera que cambien</u> en nada	Quisiera que fueran más divertidas, salir al patio, <u>dar más clase en computador</u> y que nos dieran más inglés	Me gusta mucho la <u>artística</u> por eso me gustaría que hiciéramos más trabajos de <u>manualidades</u>	<u>En computador</u> porque uno podría aprender muchas cosas nuevas	Me gustaría que saliéramos más al patio para explorar más sobre todo el <u>medio ambiente y naturales</u>	Quisiera que sigan siendo así <u>normal</u> como las da la profesora

Anexo 7: Guía para Grupo Focal

GUIA PARA GRUPO FOCAL

**PROTOCOLO PARA GRUPO FOCAL SOBRE PERCEPCIONES ALREDEDOR DE
PRACTICA PEDAGÓGICA, MEDIACIÓN TIC Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS
ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISABEL DE
LA TRINIDAD**

Guía de preguntas:

PRACTICA PEDAGÓGICA

1. ¿consideran que hubo cambios en su aprendizaje?

MEDIACIÓN TIC

2. ¿Cómo se sintieron realizando estas actividades?
3. ¿les gustaría seguir aprendiendo de este modo?
4. ¿Qué programas utilizamos para realizar las actividades?

COMPRENSIÓN LECTORA

5. ¿Cómo se sienten en cuanto a la Comprensión Lectora con relación a antes de realizar las actividades?

Anexo 8: Resultados De Grupo Focal Sobre Percepciones Alrededor De Practica Pedagógica, Mediación Tic Y Comprensión Lectora De Los Estudiantes De Quinto Grado De La Institución Educativa Isabel De La Trinidad

RESULTADOS DE GRUPO FOCAL SOBRE PERCEPCIONES ALREDEDOR DE PRACTICA PEDAGÓGICA, MEDIACIÓN TIC Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISABEL DE LA TRINIDAD

PREGUNTAS	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	PARTICIPANTE 4	PARTICIPANTE 5	PARTICIPANTE 6
1. ¿Cómo se sintieron realizando las actividades?	Seño, yo sentí nervios pero me gustó porque aprendimos que son los textos argumentativos, narrativos y informativos	Seño a mi me aprecio chevere porque emmmm en el libro sabe que uno escribe y uno como que se queda pensando y uno escribe y entonces uno de la rabia que le quede mal, uno arranca la hoja, pero en los computadores uno puede pensar, si le queda mal borra y uno no puede arrancar la hoja, entonces uno borra y uno piensa, piensa y piensa hasta que a uno le dé, uno lo escribe y hasta que le quede bien. Pero a mi me pareció chévere por eso porque uno no arranca	Ajaa seño aprendí también que cuando uno esta leyendo los textos narrativos este uno analiza lo que es, en cambio que cuando uno esta así en los libros uno escribiendo así, uno se pone a analizar y uno escribe lo que piensa. En cambio que cuando aquí en el computador le dice que eso esta malo, esta bien, en vez en cuando no nos dice. Me gusta porque nos dan aplausos cuando hacemos las cosas bien, aprendimos muchas cosas más aprendí también cuantas características	Seño me pareció bien a la vez divertido y a la vez seño como uy no, como que uno estaba seño analizando las actividades y uno pensaba que le iba a quedar mal y como con los nervios seño. Ay pero bien seño me pareció chévere todas esas cosas aprendimos bien lo de texto argumentativo, texto informativo y texto narrativo	Bueno seño, a mi me pareció bien seño porque es que aveces por ejemplo seño cuando uno está escribiendo en libros aveces a la ligera en cambio en el computador no y si quedo mal uno vuelve a intentarlo	A mi me gusto porque aprendimos algo ahí, de no hacer todas las cosas a la ligera sino ir pensando bien en que va, cuando va y en donde.

		<p>hojas del cuaderno. También porque hay uno aprende a manejar el computador bien y en estos días aprendí un poco más</p>	<p>tiene una leyenda yyy y que de cada una de esas características (se ríe) eeee que cada una de esas características tiene su importancia, de que se trata cual es la importancia de cada una de ellas y también aprendí que las leyendas tienen sus personajes principales y los secundarios. De la información del texto informativo aprendí que cada de estos porque a cambio del compañero que como estaban diciendo que que por decir de que en el computador se le daba la información a uno. Encambio que como usted nos había dicho que la información no nos sale hay solamente en las noticias, en radio, grabadora,</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			entonces aprendí mucho más aprendí también y fue muy chévere aprender eso			
2. ¿les gustaría seguir aprendiendo de este modo?	<p>Seño a mi también me gustaría porque nos ahorraríamos más tiempo, porque en el cuaderno uno escribe con lapicero y si se equivoca echa liquipaper uno tiene que esperar y esperar a que se seque y se atrasa y al final nos toca esperar a todos a que el otro se desatrase para hacer las actividades. Encambio en el computador uno no tiene que esperar tac tac en la tecla de borrar y vuelve a escribir.</p> <p>(Intervención 2)</p> <p>Seño pero yo si creo que aquí todos saben cómo meterse a internet y como buscar. Yo a casi todos los del colegio los he visto jugando juegos friv</p>		<p>Seño es como dice nuestra compañera es muy importante uno seguir así porque uno sabe manejar el computador a uno de vez en cuando le falta más análisis de uno donde meterse, en Word en todos esos programas, también hay dificultades y también es muy importante seguir dando esa clase porque las pruebas saber eso no nos van a decir eso casi no nos van a ayudar métase aquí mire que aquí, en cambio que uno ya en estos programas por decir un año de estar dando estos programas uno ya puede estar analizando más, cuales son los</p>	<p>Seño a mi me gustaría que usted nos siguiera dando estas clases seño porque uno aprende más y uno como que aprende más a manejar porque si este año digamos nos ponen las pruebas en los computadores me gustaría pero que seamos todos porque digamos si nos ponen la prueba en los computadores a todos nos las van a hacer por ejemplo nos van a decir que nos metamos a internet, que tal, que busquemos aquí, que busquemos allá y si nosotros no sabemos eso entonces por eso es mejor dar clases de ese modo</p>	<p>Si seño, bueno seño me parece que es mejor porque aveces uno esta en el cuaderno haga y haga y uno entonces esta borre y las hojas y eso le queda feo los cuadernos entonces aveces uno arranca las hojas y dice hay yo no voy a hacer eso. Entonces desde que nos están grabando y uno sabe que hay personas que lo van a ver entonces uno trata de hacer lo mejor</p>	

			programas, como se trata un programa cuando uno se mete y eso es importante uno seguir dando ese programa			
3.¿Qué programas utilizamos para realizar las actividades?	Cuadernia, después nos metimos a microsoff a hacer un trabajo que nos salió en cuadernia	Documentos, y libro nuevo de cuadernia	Documentos y libro nuevo de cuadernia	Primero nos metimos a documentos, después nos metimos a libro nuevo que era cuadernia,	Documentos, y libro nuevo de cuadernia	Documentos, y libro nuevo de cuadernia
4.¿Cómo se sienten en cuanto a la Comprensión Lectora con relación a antes de realizar las actividades?	Seño yo, en la escala de 1 a 100 yo estaba en cincuenta y ahora después de estas clases me yo creo que en cincuenta y cinco	Seño yo cuando estaba leyendo y yo no me paraba a analizar lo que me trataban de decir y ahora con lo que hemos hecho ahora leo y me paro dos minutos o lo que sea necesario y hay si puedo analizar más y si me hacen preguntas por ejemplo como se llamaba el titulo o lo demás hay si puedo responder porque yo antes ni siquiera analizaba y ahora puedo analizar	En la pregunta que antes usted me dijo que en que nivel usted creía que yo estaba yo dije que básico y ahora con este procesamiento que estamos haciendo he superado más la lectura, las palabras largas que no las sabia leer ahora si un poco las he comprendido y también he mejorado que he ido a un nivel más alto que básico	Bien , por ejemplo yo no sabia leer por ejemplo una palabra bien larga seño y ahora usted si en esto así usted si nos dice como debemos que leer y ya uno no se equivoca tanto	Me gusta porque aveces uno está haciendo ahí, entonces uno esta hay leyendo y uno ve al otro que le aplauden y uno con ganas de que lo aplaudan entonces uno trata de hacer lo mejor y leer mejor para que le aplaudan, entonces cuando a uno le aplauden uno siente que es mejor	Yo me siento bien seño porque yo me pasaba los puntos y las comas, entonces yo no leía bien en unas partes hay y yo me equivocaba. Yo me siento más bien porque ahora ya yo estoy parando.

5.¿consideran que hubo cambios en su aprendizaje?	Si seño, porque ahora memorizamos más lo que leemos, comprendemos más los textos y analizamos mejor.	Si seño porque yo antes no analizaba, ahora si analizo ehh por ejemplo hay habían unas palabras que nosotros escribíamos unas palabras en el cuaderno y ni siquiera sabíamos como se escriben o si las escribimos nos quedan mal entonces en el portátil las escribimos y nos corrigen las palabras mal escritas y nos salen bien. Pues mi aprendizaje yo pienso que mejoro un poquito más, no que mejore mucho pero si mejore un poquito más.	Si a mi si, a mi me gusto eso porque yo vi que entre yo no comprendia, ahora si comprendo lo que leo y la lectura y todo así, entonces he comprendido así cosas de niveles muy bien. (intervención 2) Seño y también el aprendizaje en el computador en cambio que uno no sabe aquellas palabras. Hay muchas palabras que hemos aprendido a escribirlas con tilde, en cambio que hay muchas palabras que no sabemos por decir uno escribe esa palabra y a uno le suena donde va la tilde pero uno no sabe donde va la tilde . “reacción” va la tilde en la “o” pero hay unas palabras que ya nosotros sabemos en donde lleva la tilde, el	Seño a mi también seño porque ehh yo por ejemplo seño a mi me tocaba parar en la lectura a leer esas palabras largas pa no leerla así por ejemplo mu-si si no que ahora si las leo así completas	Seño a mi me gustaría que hubiera un cambio porque es que a veces uno cuando esta escribiendo en el cuaderno uno puede pasarse usted nos diga vayase a tal página o devuélvase a clases anteriores entonces uno tiene que pasar y se equivoca en buscar, en cambio en el portátil uno de una vez busca el número y salen así, entonces uno ya aprende mejor a buscarlo y aprende mejor en el computador y no solamente a escribir y a dictar y todo eso que le dicten sino que uno le dictan y entonces uno va cogiendo más practica en las teclas. En mi aprendizaje si hubo cambios seño porque yo a veces iba	Si, ahora si yo analizo más bien las preguntas, ehh miro bien la pregunta y uno ya sabe uno que tiene que escribir hay y lo mismo casi es en la libreta que uno tiene que mirar bien pero en el computador uno no tiene que escribir nada más le va haciendo así a las teclas
---	--	--	--	--	--	---

			<p>procesamiento. Pero hay algunas que nosotros no sabemos ni que es lo que se trata esa palabra entonces uno viene y escribe, entonces el computador se lo corrige a uno o uno mismo se a donde corrige las palabras y uno ya sabe donde va la tilde o que letra nos queda mal.</p>		<p>escribiendo así y hundía esa tecla y la otra en cambio yo ya aprendí a manejar más rápido las teclas porque ya he aprendido mejor a manejar el portátil y veo más las letras.</p>	
--	--	--	---	--	--	--